DURMEVAL TRIGUEIRO

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

DURMEVAL
TRIGUEIRO

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero
Osmar Fávero

ISBN 978-85-7019-508-1

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Fávero, Maria de Lourdes de A.
Durmeval Trigueiro / Maria de Lourdes de A. Fávero, Osmar Fávero. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
158 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-508-1
1. Mendes, Durmeval Trigueiro, 1927-1897. 2. Educação – Brasil – História. I. Fávero, Osmar. II. Título.

CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores[*], o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

[*] A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES
(1927 - 1987)

Maria de Lourdes de A. Fávero
Osmar Fávero

A trajetória

Destacamos aqui momentos-chave da trajetória pessoal e profissional de Durmeval Trigueiro Mendes: cargos, funções desempenhadas, momentos importantes de sua vida, homenagens recebidas. Com base em seus estudos – livros, artigos, pareceres, etc. – foram revisitadas suas concepções de educação e educador, planejamento educacional, filosofia da educação brasileira e universidade. No propósito de apreender suas reflexões mais significativas, examinamos os usos que faz das categorias de totalidade, qualidade/quantidade, teoria e prática, relação ensino e pesquisa, sempre presentes em seus trabalhos, realçando o questionamento da compartimentalização do real quando analisa o sistema educacional brasileiro. Procuramos deixar claro que as reflexões e propostas desse pensador/educador continuam atuais, oferecendo subsídios a novos estudos e pesquisas na área de educação, especialmente no que se refere à questão da universidade, ao planejamento educacional e à filosofia da educação brasileira.

Durmeval nasceu a 9 de fevereiro de 1927, na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, onde servia seu pai, funcionário do Banco do Brasil. Em abril do mesmo ano, a família transferiu-se para João Pessoa, capital da Paraíba, fato decisivo para que desde cedo se definisse como nordestino. Aos 12 anos, ingressou no Seminário Arquidiocesano de João Pessoa, no qual fez o curso secundário e o curso de filosofia, concluídos em 1946.

Em sua trajetória, as raízes culturais podem ser identificadas na sua formação em família católica e nos estudos desenvolvidos no Seminário, ancorados no pensamento de Aristóteles e de São Tomás de Aquino. Em depoimento publicado na *Revista Ande*, registra essa orientação filosófica do Seminário, observando: "Havia disciplina e estudo sistemático, mas, apesar das restrições estipuladas pela direção, eu saí dos trilhos quanto à formação intelectual, pois lia e escrevia fora dos cânones fixados pela direção" (1983a, p. 29). E acrescenta:

> Depois do Seminário, entrei no concreto, integrei os fatos, sobretudo o fato político, com a teoria. A minha transmutação filosófica teve início na juventude, pela manifestação de algumas categorias: consciência, o sujeito/objeto, a experiência, a identidade/alteridade, a historicidade, a alienação e depois, mais profundamente, a práxis, a totalidade e a vontade política, e com esta última, saindo do exílio, entrei no fato político. (*idem, ibidem*)

Ao deixar o seminário, como o curso superior ali realizado não tinha equivalência legal para lecionar no nível médio, obteve o bacharelado em Letras Clássicas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega, no Recife, havendo colado grau em dezembro de 1949. Em 1950, recebe o diploma de Licenciatura Pedagógica, pela Faculdade de Filosofia, Ciências Letras da Universidade Católica de Pernambuco. Matriculou-se, depois, na Faculdade de Direito do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, recebendo, em 30 de dezembro de 1954, o título de bacharel em direito.

Tinha apenas 24 anos quando iniciou, em 1951, sua vida pública, exercendo o cargo de secretário de educaçãoda Prefeitura Municipal de Campina Grande e, no ano seguinte, o de diretor do departamento de educação do mesmo estado. Iniciou também sua carreira no magistério superior, como professor de sociologia da educação na Faculdade de Filosofia da Paraíba. Em 1954, assumiu a cadeira de história e filosofia da educação do Instituto de Educação

de João Pessoa e prestou concurso público, sendo admitido como inspetor de ensino secundário do Ministério da Educação e Cultura. Ao mesmo tempo, foi designado pelo governador José Américo de Almeida secretário de Educação e Cultura do Estado da Paraíba. Nessa função, com a missão de organizar a Universidade da Paraíba (atual Universidade Federal da Paraíba), criada em dezembro de 1955. Em 1956, o Conselho Universitário o escolheu como seu primeiro reitor, cargo que exerceu juntamente com o de secretário de Educação e Cultura até novembro de 1956.

Seus primeiros textos publicados datam desse ano: nove artigos sobre o ensino primário na Paraíba e dois sobre a universidade, no jornal *A União*, editado em João Pessoa, tema que continuou aprofundando. O discurso pronunciado na transmissão do cargo de reitor da Universidade da Paraíba ao ministro José Américo de Almeida, em 30 de novembro de 1956, foi publicado naquele jornal e, em 1988, reproduzido no opúsculo *Concepção do educador e da universidade*, em edição da Universidade Federal da Paraíba.

A convite dos governos da França e da Alemanha, durante o ano de 1957, realizou viagem para observar o sistema educacional desses países, visitando também, na ocasião, universidades inglesas.

Sobre sua formação intelectual, no depoimento citado, comenta:

> Não fiz cursos no exterior. Aos 29 anos tinha interesses intelectuais cada vez mais nítidos. Nessa época, era titular de filosofia em Faculdade de Filosofia particular, e de sociologia da educação na Universidade da Paraíba. Em vez de cursos de pós-graduação, entrevistei e conversei sobretudo com filósofos e sociólogos, e assisti conferências e seminários, tentando articular minhas ideias numa visão mais orgânica (Trigueiro Mendes, 1983a, p.30).

Durante sua estada em Paris, recebeu carta de Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), convidando-o para exercer o cargo de supervisor da campanha de educação complementar, uma das iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Aceitando o convite, transferiu-se para

o Rio de Janeiro, em 1958. A partir de então, centrou nesta cidade suas atividades profissionais como educador, pesquisador, conferencista, administrador e consultor.

Desde o primeiro ano na Capital Federal, reintegrou-se no magistério superior, passando a lecionar filosofia da Educação, no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Por indicação de Anísio Teixeira ao Ministro Oliveira Britto, foi nomeado, em 1961, Diretor do Ensino Superior do MEC, tendo exercido esse cargo até 1964, em um período bastante conturbado da história do país, como demonstra o fato de, durante a sua gestão, o Ministério ter sido ocupado por oito ministros de estado. Nesse cargo, assinala Durmeval: "[...] tentei fazer a administração política e técnica. Assim, como Diretor do Ensino Superior criei Comissões de Especialistas em diferentes áreas de conhecimento" (Trigueiro Mendes, 1983a, p. 30). Em 1962, passou a integrar, na condição de titular da Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Saúde. No ano seguinte, foi designado para integrar o Conselho Consultivo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), também órgão do MEC.

Indicado em março de 1964, um pouco antes do golpe militar, para integrar o Conselho Federal de Educação (CFE), ali permaneceu até setembro de 1969. Sobre sua atuação no CFE, observa que, em várias ocasiões, foi voto vencido. Tinha nítida consciência dessa situação, como afirma no depoimento citado: "Algumas propostas minhas foram descartadas cortesmente (*idem*, p.31)." [...] "Aliás, registro, no CFE, dois estilos de pensar rejeitados – civilizadamente – em certos momentos: o de Anísio Teixeira e o meu. Entre nós, havia focos diferentes do pensamento educacional, convergentes, às vezes, e outras vezes discrepantes, mas esses focos não eram registrados na clave do Conselho" (*idem,* p. 32).

Os pareceres emitidos e os estudos preparados nesse órgão, publicados na revista *Documenta*, órgão oficial do CFE, e frequentemente divulgados como artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* editada pelo MEC/Inep, abordam aspectos doutrinários e normativos sobre o planejamento da educação em geral, a expansão e o planejamento do ensino superior, em particular, assim como aspectos relativos à estrutura e à gestão da universidade.

Em 1965, casou-se com Maria Márcia de Barros Lima; deste casamento nascem os filhos André (1966) e Daniel (1968).

Ainda em 1965, assumiu a cadeira de História do Pensamento Econômico da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, mais tarde, a de Sociologia da Faculdade de Administração e Finanças da mesma Universidade. Em fins de 1966, foi designado Coordenador da Comissão Inep/Unesco, instituída no âmbito do Ministério da Educação, para promover os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas Educacionais (Ceose), que prestou cooperação técnica, durante três anos, em termos de planejamento, organização educacional e reestruturação dos sistemas de educacionais de vários estados (Britto, 1987, pp. 485-486).

Em 1966, o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE) o escolheu como um de seus integrantes. E, em 1967, participou da Comissão de Especialistas que, sob os auspícios da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaborou o Plano de Estruturação de uma Faculdade de Educação. Nesse mesmo ano, participou também do III Seminário sobre Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação, apresentando o tema "A Expansão do Ensino Superior no Brasil" (Trigueiro Mendes, 1968a).

A convite dos governos da França e da Alemanha, em 1968, visitou várias universidades desses dois países. Nesse ano, foi designado perito da Unesco, retornando à Europa para participar, como

representante da América Latina, de reunião promovida pela Unesco, em Moscou, sobre a equivalência internacional de certificados de estudos secundários e dos diplomas universitários. Ainda em 1968, obteve transferência da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornando-se professor titular de Fundamentos Sociológicos da Educação. No mesmo ano, integrou o grupo de trabalho encarregado de elaborar um Plano de Reestruturação da Universidade do Estado da Guanabara, atual Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), e recebeu convite para prestar depoimento na Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados, destinada a investigar as condições do Ensino Superior no país (Trigueiro Mendes, 1969, pp. 249-259).

Em setembro de 1969, em pleno regime militar, como decorrência do Ato Institucional n. 5 (AI-5), é aposentando compulsoriamente de todas as funções públicas. Embora afirmasse não saber precisamente o fato determinante de sua aposentadoria, acredita-se que deve ter pesado seu posicionamento, no Conselho Federal de Educação, contrário à inserção da disciplina moral e cívica, nos três graus de ensino. Conforme seu depoimento:

> Um aviso do Ministro da Guerra, Costa e Silva, para o Ministro da Educação, propunha que essa disciplina fosse incluída no currículo, e o Ministro enviou ofício ao CFE. Os conselheiros consideravam essenciais a moral e o civismo, obviamente, mas a maioria recusava a inclusão no currículo, como disciplina, já que moral e civismo estão permeados por diferentes disciplinas, com teor crítico, vinculadas com âmbito cultural, à família, à escola, às instituições etc. E, nesse momento, ponderei que tal disciplina seria reificada. O CFE não aprovou essa iniciativa do Governo. Depois, outro Ministro do Exército reiterou a mesma proposta: novamente o CFE fixou, com clareza, os mesmos argumentos. Finalmente, em 1969, aconteceu melancolicamente, o desfecho do problema. O CFE capitulou frente ao poder, materializado pela presença intimidadora de militares fardados assistindo à sessão plenária do Conselho. O Presidente procedeu à votação e todos os conselheiros votaram favoravelmente à inserção, no currículo, da disciplina educação moral e cívica. Todos, menos eu (Trigueiro Mendes, 1983a, p. 32).

Com relação a sua aposentadoria compulsória, é pertinente registrar o ofício do Conselho Departamental, da Faculdade de Educação da UFRJ, registrado na Ata da 23ª Reunião desse Conselho, datada de 7 de outubro de 1969:

Ilustre colega e prezado amigo.

> O Conselho Departamental da Faculdade de Educação (UFRJ), reunido terça-feira última, aprovou unanimemente um voto, para ser consignado em ata e que exprime o quanto lamenta o seu afastamento da atividade docente nesta casa, embora não haja perdido a esperança de possível retificação do ato que o determinou. Durante o ano que o nobre colega, transferido da Universidade Federal da Paraíba, prestou sua colaboração a esta Faculdade, no exercício didático, na chefia de um dos departamentos e na participação no Conselho Departamental, sua conduta só fez nascerem as razões de apreço e de admiração com que fora recebido, em face do renome de educador que já o consagrava, pelos seus trabalhos publicados e pela sua atuação em outras Universidades, na Diretoria do Ensino Superior e no Conselho Federal de Educação. Sentimos e sentiremos a falta de seu convívio cordial, inteligente e construtivo. Creia outrossim, o ilustre colega, que me é grato pessoalmente transmitir-lhe este voto do Conselho Departamental, que também é meu, como Diretor da Faculdade e como colega, atentos ao valor de sua personalidade e as boas recordações de nosso trabalho em comum. Com alto apreço, subscrevo-me, colega e admirador.
>
> Professor Raul Bittencourt - Diretor Pró-Tempore

Segundo sua esposa, Márcia Trigueiro Mendes, teria sido este "o único colegiado, de todos os que Durmeval integrava, a se manifestar oficialmente contra a sua punição", acrescentando: "Fatos como esse não são esquecidos, ganham relevo na memória de quem passa pela experiência de ostracismo durante uma ditadura militar, quando o poder foi tantas vezes utilizado para intimidações mesquinhas e perseguições pessoais" (Mendes, 1990, p. 190).

Após a aposentadoria compulsória, a partir de 1970, Durmeval começou a trabalhar no departamento de educação da PUC-Rio, respondendo pela coordenação da área de concentração de Planejamento Educacional no mestrado em educação.

A presença desse pensador/educador, durante mais de quinze anos, na PUC-Rio, foi de grande valia para professores e alunos, pela sua forma de entender o pensamento educacional brasileiro, por sua nova concepção de planejamento educacional. Destacam-se os importantes subsídios para se apreender o entendimento do conceito de totalidade e a análise da relação qualidade/quantidade em educação, estabelecendo-a de forma adequada e procurando compreender o significado, o valor e as exigências para que se viesse a ter uma educação efetivamente democrática no país.

No ano seguinte, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), integrou a comissão indicada para planejar a criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae). A partir de proposta de Anísio Teixeira e do trabalho dessa comissão, nasceu o mestrado em educação da FGV. Sua atuação foi marcante, tanto na concepção de pós-graduação, como no entendimento da pesquisa como "obra do pensamento", para além da pesquisa empírica, [...] "caracterizada pela *reflexão filosófica* em busca das raízes de inteligibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo." [...] "A pesquisa deve ser analítica e prospectiva, preocupada não apenas com a explicação das estruturas e sistemas em funcionamento, mas também e sobretudo com a indicação de outros modos de pensar requeridos pelo desenvolvimento brasileiro" (Trigueiro Mendes, 1972, p. 250).

Ainda em 1971, atuou como membro da equipe da Enciclopédia Mirador Internacional – Encyclopaedia Britannica do Brasil, na parte de filosofia, e elaborou o projeto de reestruturação dos cursos de pós-graduação do departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Nesse período, por solicitação do Latin American Center, da Michigan State University, produziu o estudo *Toward a theory of educational planning: the brazilian case,* publicado em 1972 por aquele Centro.[1]

[1] Editado em português somente em 2000, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o título *O planejamento educacional no Brasil*.

Em seu conjunto, este estudo reúne toda sua original concepção de planejamento: uma relação dialética entre poder e saber, na elaboração e implantação de um projeto histórico que direcione e conduza o desenvolvimento de uma determinada sociedade. Desta perspectiva, analisa os mecanismos de planejamento implantados no Brasil no pós-1964, como expressão da tecnocracia. Quanto ao planejamento educacional, devemos a ele datá-lo firmemente pela nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, retomando a proposta dos Ceose e os estudos sobre a expansão e o planejamento do ensino superior, elabora a crítica mais clara e profunda sobre o confronto de duas posturas: a dos educadores, encastelados no CFE, e os tecnocratas, especialmente os economistas entrincheirados no Ministério do Planejamento, e os administradores, muitos deles saídos dos quadros militares, que passaram a gerir o Ministério da Educação, desde meados dos anos 1960.

Em 1972, aos 45 anos, sofreu derrame cerebral seguido de afasia. Pacientemente iniciou trabalho de terapia da palavra. Apesar de seus problemas de saúde, desde então o essencial da disciplina e da área de concentração de Planejamento Educacional na PUC-Rio foi mantida, com a participação de outros colegas professores. Dois anos depois, recuperado parcialmente, reassumiu suas funções na PUC-Rio e passou a atuar como professor pleno e membro do Conselho de Coordenação na FGV/Iesae. Sua grande contribuição no Instituto, nesse período, foi a sistematização da disciplina filosofiada educação brasileira, desenvolvida durante vários anos e acoplada à pesquisa de mesmo nome, da qual originou-se o livro *Filosofia da educação brasileira*, publicado pela Civilização Brasileira, em várias edições, a partir de 1983.

Nesse desdobrar-se em tarefas, grande parte de seus esforços está registrado no Conselho Federal de Educação, no qual elaborou mais de uma centena de pareceres, indicações e estudos. Após a aposentadoria compulsória, esse esforço é canaliza-

do quase exclusivamente para o mundo acadêmico, atuando como professor, pesquisador e mestre de mestres. Como docente-pesquisador, centrou-se especialmente nas questões relativas ao saber e ao poder na cultura e na educação brasileira, investigando o pensamento educacional brasileiro sob os enfoques histórico, filosófico e sociológico.

Estando aposentado, durante cerca de dez anos, não exerceu atividade ligada ao poder público; excepcionalmente atuou como consultor do *Thesaurus Brasileiro de Educação*, em organização no Inep, de 1973 a 1975. No entanto, continuou desenvolvendo o ofício de educador – como se autodefinia: "um educador heterodoxo". Somente em 1980, em consequência da Lei de Anistia, foi reintegrado como técnico do Ministério da Educação e voltou a assumir suas funções docentes na UFRJ, passando a atuar no doutorado em educação brasileira. Presidiu, em 1985, a Comissão Julgadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, instituído no Inep. Em 1986, foi designado assessor da Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente da UFRJ e, na Faculdade de Educação dessa Universidade, elaborou projeto integrado de pesquisa sobre "O Inep e a produção intelectual através da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*", que não chegou a ser desenvolvido por não ter obtido apoio das agências de fomento.

Durante 1987, continuando seu trabalho como docente-pesquisador nos mestrados da PUC-Rio e da FGV/Iesae, redigiu, no doutorado em educação da UFRJ, outro projeto de pesquisa: "O saber e o poder na cultura e na educação brasileira", que também não chegou a desenvolver.

A 9 de dezembro desse ano,

> Durmeval Trigueiro, que ao longo de 15 anos resistira bravamente e se recuperava das sequelas de um derrame que o atingiu aos 45 anos, em plena floração de pensamento e ação, foi imolado no trepidante tráfico carioca, deixando de maneira insólita o convívio humano. (Britto, 1987, p. 481).

Entre as homenagens póstumas, recebeu, em junho de 1988, pela Universidade Federal da Paraíba, o título de doutor *Honoris Causa* e, em novembro do mesmo ano, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o título de Professor Emérito, durante seminário realizado como parte das comemorações do vigésimo aniversário da Faculdade de Educação dessa Universidade. Esse seminário teve como tema "O pensamento de Durmeval Trigueiro Mendes", tendo em vista resgatar sua memória, bem como refletir sobre suas ideias e contribuições prestadas à educação brasileira. Para tanto, contou com a contribuição de docentes-pesquisadores dessa Faculdade e de outras instituições, que tiveram o privilégio de trabalhar com ele, assim como de vários ex-alunos e orientandos. Os trabalhos nele apresentados, juntamente com dois de seus estudos ainda inéditos, foram reunidos no livro *Durmeval Trigueiro Mendes:* filosofia política da educação brasileira, publicado em 1990 pela Fundação Universitária José Bonifácio.

Entre seus escritos, produzidos desde os anos de 1950 até vésperas de sua morte em 1987,[2] estão presentes referências recorrentes às matrizes do pensamento existencial, como Kierkegaard, Gabriel Marcel, Sartre, Jaspers, ao humanismo social de Mannheim, ao pensamento de Mounier, ou ainda às análises culturalistas de Ortega y Gasset, entre as principais. As citações bibliográficas desse período e de trabalhos posteriores, especialmente os da maturidade, quando aparecem referências a Gramsci, permitem perceber a amplitude de suas leituras e revelam esforço permanente de atualização, acompanhando o desenvolvimento da reflexão contemporânea e construindo, passo a passo, as bases de sua própria

[2] A documentação desse educador encontra-se sob a guarda do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – Proedes/FE/UFRJ. Constituído por 1903 documentos, este acervo reflete itinerário nas funções públicas exercidas em âmbito estadual e federal, no exercício do magistério e em alguns trabalhos de assessoria. Reúne seus diplomas de formação do seminário aos cursos superiores, trabalhos e estudos produzidos de 1956 a 1987, no original e publicados, bem como ampla correspondência, expedida e recebida, além de pequeno acervo fotográfico.

reflexão, de seu pensamento, a partir de sua experiência de professor e administrador (Britto, 1994, p. 3).

Como pensador e homem de ação, Durmeval sempre procurou fazer do ato de pensar um ato de vontade política na construção da realidade. Mostrava-se também um intelectual consciente de sua responsabilidade com a elaboração do pensamento educacional brasileiro e o processo de democratização da educação no país. Nessa perspectiva, no citado depoimento à *Revista Ande*, declarou ter "[...] duas paixões intelectuais: a filosofia e a política, isto é o fato político, a mecânica do poder, especialmente do Estado, os protagonistas e, sobretudo, o processo político" (Mendes, 1983a, p.29).

Enquanto intelectual engajado, desenvolveu e aprofundou temas e questões para os quais convergem suas reflexões. Para sedimentar a crítica ao sistema educacional brasileiro, utiliza categorias dialéticas: totalidade, qualidade e quantidade, teoria e prática, sistematicamente presentes em seus trabalhos, nos quais se destaca o questionamento da compartimentalização do real e a forte contraposição da democracia à tecnocracia.

Seu processo de recuperação da afasia merece destaque especial. Durmeval era um professor-conferencista com grande domínio dos conteúdos; suas exposições eram fluentes e elegantes; seus textos revelam cuidadosa correção na linguagem e estilo primoroso. Perder o domínio da fala e saber que o mecanismo da linguagem estava prejudicado repercutiu em sua sensibilidade. Ele mesmo usa uma metáfora para expressar suas dificuldades: "A carroça e o avião: o pensamento voa, enquanto a palavra é difícil". Sua esposa, Márcia, completa: "A palavra era seu instrumento de trabalho e isto imprimiu características específicas à sua luta pela recuperação." [...] "Ele mesmo foi um grande professor sobre sua afasia; observava-se, comparava-se e nos indicava o que deveríamos fazer para melhor acompanhá-lo."[3]

[3] Conforme <www.durmevaltrigueiropro.br//afasia/depoimentos e diário>

As anotações de seu diário no período registram claramente a consciência das dificuldades e a constante decisão de superá-las: a necessidade de disciplina para ler; o ler baixinho, para recuperar a fala; o escrever, para facilitá-la. Da mesma forma, os registros do retorno às aulas, da retomada dos textos escritos antes do rompimemto do aneurisma, burilando-os, e a descoberta da pintura como outra forma de expressão, atestam seu constante e disciplinado esforço para recuperar-se. Nós que convivemos com ele, podemos atestar, de um lado, a progressiva superação das sérias dificuldades iniciais, fruto de seu empenho diuturno, e, de outro, o surgimento de outras dificuldades, decorrentes das recaídas de suas condições de saúde. Ficou gravada em nossa lembrança sua personalidade extremamente honrada e honesta, e ao mesmo tempo atenciosa e amiga.

Concepções fundamentais

Partindo do pressuposto de que o melhor de seus esforços foi canalizado para o mundo acadêmico-universitário, sempre articulado com a ação concreta, trabalharemos inicialmente algumas questões recorrentes em seus estudos sobre a instituição universitária; em seguida, abordaremos suas concepções de educação e de planejamento educacional, assim como a da relação entre ensino e pesquisa.

Universidade e cultura

A primeira ocasião em que apresenta uma concepção de universidade, que será retomada por ele em diferentes momentos, ocorre em novembro de 1956, quando transmite o cargo de reitor da Universidade Estadual da Paraíba. Inicia seu discurso, "A universidade e seus problemas atuais", criticando o ambiente cultural da Paraíba, que segundo ele possuía uma "cultura transplantada, em moldes impostos artificialmente, sem autenticidade [...] e primando pelo intelectualismo eruditista e livresco" (Trigueiro

Mendes, 1988b, p. 21). Reconhece, "por outro lado, que as vocações intelectuais irrompiam, aqui e ali, poucas e solitárias, porque a cultura parecia só dever interessar a um grupo de vocacionados, ou só poder interessar a uma elite privilegiada" (*idem*, pp. 21-22). Para ele, faltava autenticidade e o aspecto definidor de uma cultura, o que deveria ser atendido pela universidade, pois:

> A Universidade é uma síntese de cultura, conciliando as aparentes contradições desta, englobando dialeticamente os opostos em que se extrema o processo cultural; [devendo] aliar o passado e o presente, o particular e o geral, o especulativo e o prático, a rotina e a criação, o aristocrático e o popular, o individual e o social. Tem de constituir-se, portanto, sobre uma unidade plástica e coerente, uma visão geral e harmônica, uma filosofia (Trigueiro Mendes, 1988b, p.27).

Nesse discurso, é marcante o entendimento da universidade como centro de cultura, matriz de formação de conhecimentos e de formação de quadros para as mais diferentes áreas e atividades profissionais: "É preciso que na universidade haja lugar para todos e se trate todos os problemas. [...] Cabe à Universidade organizar o saber, através de uma síntese em que cada especialidade conheça o seu justo lugar no contexto e não apenas se justaponha uma à outra, ignorando-se entre si, mas ligando-se reciprocamente pela consciência de sua integração" (*idem,* p. 30).

Volta ao tema em seu discurso de posse como Diretor do Ensino Superior do MEC, assinalando, de início, a necessidade "[...] de enfrentar, antes de tudo, a arraigada deformação brasileira que separa a educação da vida pública e da cultura, como se o seu conteúdo não devesse ter uma referência essencial à sociedade e à civilização, com que está comprometida, ainda que seja para recusá-las ou superá-las" (Trigueiro Mendes, 1961, p.1). Como seu primeiro compromisso, propõe " uma visão nova da educação, ligada à cultura e representando o processo instituidor dos poderes do homem. Compromisso, igualmente, com a cultura brasileira" *(idem*, p. 2). Como corretivos à alienação cultural, assinala:

> Entre os corretivos à alienação cultural, cabe-nos estimular os estudos brasileiros, a pesquisa e a elaboração de conceitos adequados à compreensão das transformações estruturais do país; a documentação sistemática da vida brasileira e a comunicação cultural particularmente incentivada pelo intercâmbio das Universidades. (*idem,* p. 4)

Mais tarde, em *Subsídios para o Plano de Reforma da Universidade Federal da Bahia*, delineia de forma mais completa sua concepção de universidade: " [...] uma instituição de ensino e de pesquisa, destinada a promover, em alto nível, a ciência, a cultura e a tecnologia, a serviço do homem e do meio" (Trigueiro Mendes, 1966a, p. 1). Esta concepção lhe permite afirmar que a universidade deveria compreender, por um lado, todo o universo como objeto do conhecimento e, por outro, todas as perspectivas de saber que o pluralismo das doutrinas contém. Desse modo, " para ser universal na compreensão da totalidade, [a universidade] deverá tornar-se universal pela reunião de todas as perspectivas. Por isso ela é, sobretudo, numa cultura polêmica como a nossa, essencialmente pluralista" (Trigueiro Mendes, 1974b, p. 21).

Em sua ótica, a universidade deveria ser entendida como uma instituição capaz de produzir um estilo diferenciado de reflexão e contribuir para formar um estilo realmente universal e aberto de cultura. Para ele, não seria possível resolver a questão dos fins da universidade sem confrontá-la "com o papel da cultura, da técnica, do trabalho, da riqueza, das classes e do sistema de poder" (Trigueiro Mendes, 1983b, p. 83). Sob esta perspectiva, "a função da universidade brasileira [...] é a consciência crítica e projetiva, contrapondo-se à alienação" (*idem,* p.93). E acrescenta: "A universidade crítica representa uma cidadela contra a cultura tecnocrática"; não se opõe à técnica, mas a absorve, ultrapassando-a, e, por isso, reconstituiria a historicidade de nossa cultura (*idem,* p.114).

Destaca novamente um aspecto que considerava muitas vezes esquecido: o papel que a universidade deve desempenhar em relação à cultura geral, por ser uma instituição dotada de condições para exercê-lo:

> Como a cultura geral não se consubstancia em matéria nem em currículo específico, mas resulta da combinação dinâmica de muitos fatores dispersos dentro e fora da universidade, o instrumental de que se deve servir terá de ser diferente dos outros, e muito difícil de ser delineado e manejado. Trata-se de criar um ambiente, um clima de curiosidade – com possibilidades de resposta, obviamente [...]; um ambiente de contatos com personalidades criadoras, com instituições, com fatos na sua imediatidade (Trigueiro Mendes, 1967b, p. 233).

Nesta percepção, ao lado da pesquisa e do ensino, trabalha a terceira função da universidade: a extensão. Entendendo-a sobretudo como extensão cultural, defende a criação de um órgão universitário cujo objetivo seria alimentar e complementar os cursos por meio de métodos bem mais fluentes do que os permitidos pela estrutura curricular convencional. Como esse trabalho não tem limites precisos, para poder conquistar todas as áreas deveria ser realizado em uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que a universidade vai à sociedade, propiciando-lhe o melhor de sua produção, esta vem à universidade, contribuindo no sentido de realimentá-la.

Tal preocupação se relaciona com os objetivos centrais da universidade por ele definidos: a formação da cultura geral e a integração na cultura brasileira. Em decorrência, um serviço de extensão visto sob esse ângulo, não poderia "[...] ter um programa rígido, insuscetível de refletir a mobilidade cultural do meio universitário e a fluidez de suas motivações, nem diluir-se na dispersão e no promocionalismo assistemático". Afirma: "a maioria dos serviços culturais em nossas universidades se assemelham a serviços de propaganda ou de relações públicas, por lhes faltar a verdadeira perspectiva de sua missão" (Trigueiro Mendes, 1974b, p. 7).

Autonomia e governo da universidade

No que se refere à autonomia e ao governo da universidade, Durmeval observa que esse problema "é o do poder, no mais original dos regimes políticos" (Trigueiro Mendes, 1967a, p. 68). Afirma que a universidade "É a única instituição que se insere no

estado e o transcende" e que "o grande problema do governo da universidade é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia, entre a sua vontade e a do Estado" (*idem,* p.73). Embora aceitando que o estado seja, por definição, o órgão mais abrangente e ao mesmo tempo mais específico da vontade comum, essa vontade pode também expressar-se por meio de outras instâncias que devem ser captadas dentro e fora dela.

> A autonomia inerente ao governo da universidade, e cujo sujeito é a própria instituição, estende-se a todos os níveis da gestão universitária, não constituindo monopólio de nenhum deles, ainda dos que se encontram na cúpula. Cada instância goza de autonomia relativa, no sentido de autogoverno; as faculdades, os institutos, os departamentos. A subordinação de cada um à instância superior não a vincula ao arbítrio dos dirigentes desta, mas a uma vontade comum, expressa numa política a que todos se subordinem, inclusive os órgãos mais altos do poder universitário (Trigueiro Mendes, 1967a, p.69).

Defende a consolidação de uma real autonomia e democracia na universidade pressupondo que uma instituição universitária apresenta sempre diferentes graus de poder; seu sistema político configura-se como uma pirâmide. Mas, para de fato ser democratizada, o poder deve fluir da base ao vértice. A defesa da universidade autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias – reitoria, centros, faculdades, departamentos, etc.

> A autonomia é uma prerrogativa da universidade, decorrente das suas características próprias, pelas quais tal privilégio é atribuído à instituição como um todo. A partir daí, impõe-se que o governo da universidade traduza uma concepção ministerial do poder, que é a antítese da "vontade de poder". Dessa forma, deverá subordinar-se a dois princípios: o da *vontade comum*, elaborada e executada através de métodos adequados, e o da *gestão acadêmica*, pelo qual as instâncias de poder nos assuntos científicos serão providas por delegação do corpo acadêmico e segundo os interesses do ensino e da pesquisa (*idem,* p. 88).

De acordo com esta concepção, percebe-se que Durmeval defende a consolidação de uma efetiva autonomia e de uma de-

mocracia na universidade. Assim sendo, como assinalado antes, a defesa da universidade autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias. E cada instância deve gozar de autonomia, no sentido de autogoverno. A subordinação à instância superior não a vincula ao arbítrio dos dirigentes superiores, mas a uma vontade comum, expressa em uma política a que todos se subordinam, inclusive os órgãos da administração superior. Entendida nessa perspectiva, "[...] a fonte de poder na universidade é a *vontade comum*, expressa numa estrutura que exclui qualquer forma monárquica, ou oligárquica, de autoridade"(*idem,* p. 69).

A respeito do governo da universidade, observa ainda:

> [...] acreditamos que o governo da universidade deve ir mais longe; não se trata apenas de aproximar o que está disperso, estimular o calor do convívio entre interesses separados. Trata-se de colocar frente a frente os setores diversos, e, além deles, os próprios antagonismos da cultura, para encaminhá-los no rumo da unidade. A universidade não pode tomar partido por uma ideologia, e fechar as portas à controvérsia sobre as demais. Não pode também instalar dentro de seus muros a guerra entre elas. Nem pode, finalmente, ignorá-las, como se a cultura universitária pudesse ser verdadeira, desidratando-se pela falta de contato com a realidade cultural do mundo (Trigueiro Mendes, 1968b, 228)

Os textos desse educador sobre a universidade indicam, de modo geral, questões polarizadas por outras discussões: as relações universidade/estado e universidade/sociedade; a gestão e a participação na universidade; a questão da pós-graduação; a construção de uma universidade crítica e aberta em contraposição ao "facciosismo" presente nessas instituições; o desvio tecnocrático e o comportamentalismo, pelo qual se procura opor, dentro da universidade, "a ideia de eficiência" – conceito ambíguo – à de participação" e procura-se esvaziar o desenvolvimento – consciência e processo – de sua substância política, substituindo-se a razão política, pela razão técnica (Trigueiro Mendes**,** 1975b, p.6).

Em suma, parece difícil pensar a questão da universidade, ontem e hoje, no país, sem passar pelas questões da autonomia e do poder e sem nos remeter a outra questão essencial, objeto das reflexões de Durmeval: o da pesquisa universitária e seu significado de "busca de um novo *cogito*: instaurador" (*idem*, *ibidem,* p. 16), como veremos adiante.

Expansão e acesso ao ensino superior

Como já observamos, o período em que Durmeval esteve à frente da Diretoria da Educação Superior, no Ministério de Educação, foi bastante conturbado na história do país. A partir dos anos 1950, simultaneamente às várias transformações que ocorreriam, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, houve também a tomada de consciência, por parte de vários setores da sociedade, da situação problemática em que se encontravam o ensino superior e as universidades. É claro que as discussões a esse respeito têm origens mais remotas, mas somente no limiar da década de 1960 adquiriram expressão nacional e caráter de movimento.[4]

As discussões diziam respeito, fundamentalmente, ao papel das universidades dentro da sociedade brasileira em desenvolvimento. De forma bastante contundente, debatiam-se, entre outros, os problemas do acesso e do aumento de vagas, assim como a consequente expansão dos cursos e instituições superiores, aliados à qualidade do ensino. Uma questão, no entanto, permanecia intocada: como reformar as universidades, partindo-se de escolas superiores isoladas e de universidades constituídas como mera justaposição de escolas, com todos os problemas e limitações dessa justaposição?

Já em 1961, em seu discurso de posse como Diretor do Ensino Superior do MEC, afirmara que a política a ser adotada deveria ter

---

[4] Sobre a Reforma Universitária de 1968, inclusive seus antecedentes, ver Maria de Lourdes de A. Fávero, "Quarenta anos da Reforma Universitária: significado, questões e desafios", in Deise Mancebo et al. (Orgs,), *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 63-91.

por objetivo procurar a autenticidade do ensino superior, dentro do atual sistema normativo que o regia, até que surgissem condições para renová-lo. Neste sentido, dever-se-ia adotar uma política corretiva, tendo entre seus objetivos fundamentais o de: "conter a expansão desordenada do ensino superior, o primeiro grande fator de sua descaracterização" (Trigueiro Mendes, 1961, p. 6).

Procurando equacionar os problemas imediatos, sugeria criar, na Diretoria do Ensino Superior : "a) uma Comissão Nacional de Reforma Universitária, presidida pelo Ministro da Educação e integrada por figuras da mais alta competência, representativas de todas as correntes educacionais; b) Comissões seccionais da reforma universitária organizada em cada universidade"; e c) um Conselho Deliberativo da Comissão Nacional da Reforma Universitária, que deveria se reunir mensalmente, durante dois dias seguidos, com representantes das comissões seccionais para tomar conhecimento do andamento dos trabalhos (*idem*, p. 11).

Por seu modo de pensar e agir, assim como Anísio Teixeira, Durmeval não fez parte do grupo de trabalho que elaborou a proposta de Reforma Universitária, em 1968. No entanto, nesse mesmo ano, prestou longo depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito sobre Ensino Superior no Brasil, na Câmara dos Deputados, e no *III Seminário sobre Assuntos Universitários*, realizado, no Rio de Janeiro, pelo Conselho Federal de Educação, como relator do tema "A expansão do ensino superior no Brasil", em que deu importante contribuição. Iniciou seu pronunciamento alertando:

> Entendemos que a expansão do ensino superior é um empreendimento, e não uma festa. Alguns a querem, dispostos a lutar por ela; muitos outros a querem, mas não a empreendem – limitando-se ao registro no cartório e ao ritual das inaugurações. Não pretendem, os primeiros, impor o ritmo lento em lugar do acelerado que o desenvolvimento reclama; mas o ritmo que desejam é denso, apesar de rápido, enquanto o outro só de pressa é constituído. A pressa constrói uma nação quando os empreendedores estão dispostos a pagar o juro de seu redobrado esforço pelas etapas queimadas; isto é, quando tudo

que se faz normalmente em longo prazo se condensa, pelo zelo múltiplo, em um curto período. Ora, o que se tem pretendido no Brasil [...] é fazer pouco esforço e, no entanto, muitas escolas. Apenas com atos formais e cartoriais, autorizações, nomeações e efetivações etc. A rapidez, nesse caso, significa ligeireza, insubstantividade e deformação. (Trigueiro Mendes, 1968a, p.26)

Em seguida, faz sérias críticas à forma como a expansão do ensino superior estava se processando, por meio de "expedientes aumentativos que não têm qualquer repercussão nas estruturas de base" (*idem,* p. 28). Esse problema persiste até os dias atuais e a expansão de instituições de ensino superior tem ocorrido de forma distorcida. Frente à expansão do ensino superior que estava ocorrendo sem qualquer planejamento, Durmeval lembra um ponto que não pode ser esquecido: essa expansão deve ser pensada como um projeto político-pedagógico, no qual deverão ser articulados o político, o econômico e o pedagógico, assim como a subjetividade e a objetividade. Ao contrário, a criação de novas instituições de ensino superior, novos cursos e mesmo o aumento de vagas se dará de forma distorcida, marcada pela ausência de planejamento, como de fato ocorreu e continua ocorrendo. Em suas palavras: "O crescimento impõe-se, certamente, mas não qualquer crescimento, como se os números valessem por si mesmos, porém aquele em que é a qualidade que se transforma em quantidade, e esta naquela, indefinidamente" (Trigueiro Mendes, 1968a, p.28).

Durmeval transformou essa conferência na mais rica abordagem sobre a expansão do ensino superior brasileiro, constante do texto "Qualidade e quantidade na educação brasileira" (Trigueiro Mendes,1974a),[5] no qual volta a afirmar não ser possível pensar dialeticamente essas duas categorias sem um projeto político-pedagógico articulado eficazmente para as instituições universitárias; sem se estabelecer criteriosamente o tipo de universidade e de ins-

[5] Publicado originalmente na revista Documenta n. 91, em set. de 1968, com o título *Expansão do ensino superior no Brasil* e apostilado, com alterações, pelo FVG/Iesae, em 1974.

tituições de ensino que se quer ou que o país necessita, verificando-se depois em que medida essas instituições poderão ser multiplicadas. Esse tipo ou modelo deverá ser pensado, não de forma estática, mas por meio de integrações concretas com as efetivas necessidades sociais, políticas e culturais da realidade brasileira, as quais se constituem, elas mesmas, em variáveis do modelo. Por se tratar de uma mudança qualitativa, as tendências vegetativas que têm impulsionado o crescimento do ensino superior no Brasil precisariam ser repensadas e substituídas por um novo sistema baseado em diretrizes articuladas a um projeto de desenvolvimento. Para Durmeval, o problema qualidade-quantidade se colocava no centro do debate educacional e o planejamento da expansão das instituições de ensino deveria ser entendido como um processo pelo qual a qualidade se transforma em quantidade e vice-versa.

> Houve uma época, aqui como nas outras partes do mundo, em que a qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite que era beneficiária exclusiva. Com o acesso da massa à educação, inverte-se a tendência, passando a predominar a quantidade sobre a qualidade. Muitos fatores psicológicos e sociais interferem para assegurar essa prevalência do número (Trigueiro Mendes, 1975a, 5-6).

Em relação à questão da qualidade e quantidade na educação, destaca ainda outros problemas que estavam e continuam a exigir reflexão mais consistente:

> Há uma tendência para reduzir o balanço da educação brasileira a uma análise meramente – ou predominantemente - quantitativa: índices de matrícula escolar, quantidade de escolas, de diplomas, de verbas etc. Talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos. Acredita-se que o risco desse método, que é o usual, consiste exatamente em omitir o sistema de referências – no plano substancial dos objetivos, dos valores e dos métodos – necessário para se julgar a situação educacional de qualquer país, inclusive nos aspetos quantitativos (Trigueiro Mendes, 1977, pp. 95-96).

Não ignorava, porém, a dificuldade prática de conciliar, satisfatoriamente, a qualidade e a quantidade na fase de crescimento em que se encontravam, no período, as instituições de ensino superior. Sua visão de totalidade lhe permitia afirmar que a expansão e o acesso constituíam-se parte de uma política por inteiro, conforme expressão recorrente sua:

> A expansão do ensino superior não pode deixar de ser considerada juntamente com a dos demais níveis de ensino. A sua importância decorre [...] de seu efeito multiplicativo, isto é, de sua capacidade de habilitar para o preenchimento de funções estratégicas cujo nível e número só podem ser estabelecidos de acordo com as condições especiais de cada sociedade (Trigueiro Mendes, 2000, p.130).

Em seus escritos há análises referentes à educação e à universidade que oferecem subsídios para se pensar as instituições educacionais no Brasil, até os dias atuais, a partir de sua visão teórica e do testemunho concreto de sua percepção da realidade, que vivenciou com decisão, consciente de suas contradições, sem, no entanto, perder a esperança. A esse respeito, é bastante ilustrativo seu estudo *Desenvolvimento, tecnocracia e universidade* (1975), no qual começa sua análise afirmando:

> O exame das instituições envolve necessariamente o exame da ação do Estado. A liderança deste tem como uma de suas vantagens decisivas antecipar-se à evolução espontânea das instituições ou das estruturas sociais e sobrepor, ao jogo errático dos fenômenos, uma vontade normativa. Essa liderança, com tais características, surgiu no mundo moderno juntamente com a própria consciência de desenvolvimento, e como um de seus imperativos fundamentais. Entretanto, a marcha do desenvolvimento – como ideia e como processo – vem-se realizando em cima de contradições que, nos últimos anos, só se tem agravado (Trigueiro Mendes, 1975b, p.5).

Política e planejamento educacional

Sobre a concepção de política e planejamento educacional, as principais contribuições de Durmeval foram elaboradas desde o período em que esteve no Conselho Federal de Educação, a partir

de estudos e pareceres, em especial na discussão do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Plano de Educação (Trigueiro Mendes, 1966b), assim como em sua atuação nos Ceose, de 1966-1969. Esses Colóquios eram integrados por professores brasileiros e especialistas da Unesco, tendo em vista prestar cooperação técnica aos estados em matéria de planejamento, organização educacional e reestruturação dos sistemas educacionais.

Nos anos de 1960, após a promulgação das primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), retomando o ideal de Anísio Teixeira de serem definidos "sistemas estaduais de educação" – e, no limite, "sistemas municipais de educação", o que veio a ocorrer apenas recentemente, após as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) – passou-se a defender um novo posicionamento para o MEC: não mais o definidor e o gestor da política da educação, imposta a partir da União para os estados e municípios, mas o órgão essencialmente assessor dessa política, idealmente definida pelo Conselho Federal de Educação. Apesar do excelente nível da equipe dos participantes nacionais e dos especialistas destacados pela Unesco que, sob sua coordenação, realizaram vários diagnósticos em diversos estados e prepararam propostas técnicas inovadoras, os órgãos de planejamento governamentais implantados no pós-1964 ignoraram esses esforços e nem mesmo a rica documentação produzida foi resguardada.

A experiência acumulada nesses cargos possibilitou que Durmeval associasse "a prática do planejamento à sua teorização, fertilizadas ambas pela política, e aprofundadas a partir de uma sólida análise filosófica" (Fávero 2000, p.8). Como assinalamos, essas contribuições encontram-se sistematizadas no estudo *Toward a theory of educational planing*: *the Brazilian case*, publicada pelo Latin American Studies Center da Michigan State University, em 1972, e editada pela UERJ, em 2000, sob o título *O planejamento educacional no Brasil*, tomando por base o original em português, várias vezes revisto. Este livro contém a melhor abordagem sobre planejamen-

to educacional brasileiro escrita até hoje. Configura-se como um privilegiado enfoque teórico e histórico do planejamento enquanto processo definido como uma relação dialética entre o Poder, instalado no governo, e o Saber produzido por instituições autônomas, entre elas, privilegiadamente, a universidade.

Suas reflexões sobre planejamento no Brasil tiveram, em uma primeira instância, fontes bem identificadas: do lado teórico – quanto à própria *semântica* do planejamento, como gostava de chamar –, as matrizes são predominantemente francesas ou pelo menos veiculadas pela reflexão sobre a experiência francesa de planejamento econômico-social após a II Guerra Mundial, confrontada com as experiências dos países socialistas. Em seus trabalhos, alguns autores são frequentemente citados: Ricoeur, Lefèbvre (sobretudo na *Sociologia do cotidiano*) e Guy Caire, entre outros. São pontos de partida claramente assumidos por ele, na perspectiva filosófica: o planejamento torna-se possível quando a razão criadora prevalece sobre a natureza e quando a ideia do devenir prevalece sobre a do imobilismo, e a emergência histórica do planejamento, entendido como uma relação dialética entre o pensamento e a ação, que lhe é intrínseca, ocorre simultaneamente com o protagonismo do Estado.

Na época, os estudos sobre planejamento estavam enraizados, de um lado, na experiência socialista-soviética de elaboração de planos globais de desenvolvimento; de outro, na discussão a respeito do esforço de reconstrução da Europa, quando o planejamento se tornou viável, na perspectiva liberal. Nesta perspectiva, o caso francês é exemplar para o estudo da teoria e da prática do planejamento e os teóricos franceses colocam fortemente a relação *política e planejamento*, desde a dimensão expressamente política dos *planos* – entendidos como documentos que fixam decisões e opções, em termos de objetivos e estratégias, e preveem instrumentos, recursos e tempos para alcançar aqueles objetivos, segundo aquelas estratégias. Funda-se aqui a concepção assumida por Durmeval, ou seja, entender o planejamento como uma dialética entre o Poder e o

Saber: "Há uma perfeita dialética entre o Poder e o Saber nas sociedades que querem o seu desenvolvimento conduzido por um projeto determinado" (Trigueiro Mendes, 1973a, p. 1).

Para ele, essa relação seria mediada por uma *intelligentsia* que não se reduziria, evidentemente, a "um grupo de técnicos, especialistas em técnicas quantitativas, que passam, por isto mesmo, a planejar expulsando do plano as dimensões qualitativas, achatando o real: essência do planejamento tecnocrático" (*idem*, p. 2). O planejamento operaria então na ambiguidade do processo político, de acordo com a racionalidade própria da política, buscando aperfeiçoar cada vez mais

> [...] o Saber que uma sociedade pode adquirir a respeito de si mesma, de suas ideias mas também de seus valores e crenças, ajudado por sua *intelligentsia* que faz a mediação (no sentido sartreano) entre a própria sociedade e o Poder que a dirige, para que esta expresse aquelas ideias, valores e crenças, mas igualmente lhes eleve permanentemente o nível (*idem,* p. 3).

Esses pontos foram por ele reiterados nas notas sobre o ensaio *História e planificação,* de Luís Pereira,[6] no qual este afirma a subordinação do planejamento à política, entendendo-o como um instrumento do poder. Ou seja: não caberia ao planejamento a instauração de um novo "projeto histórico", o que ocorreria na esfera da política. Caber-lhe-ia, sim, a tarefa de operacionalizar o projeto de transformação da sociedade escolhido naquela esfera. Durmeval argumenta: "Separar o projeto político do processo de planejamento é desdialetizar o poder e a razão dentro de uma só totalidade em que ambos são parte" (*idem,* p. 1). A categoria de totalidade está sempre presente em sua reflexão, por afirmação e, sobretudo, pela crítica à compartimentalização do real operada pela "análise de sistemas", assumida como metodologia do planejamento tecnocrático, particularmente no Brasil dos anos de 1970.

[6] Publicado em *Ensaios de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: Livraria Pìoneira Editora, 1970, pp. 11-51.

Evidentemente, tal concepção de planejamento era ideal (mas não idealista, no sentido pejorativo do termo) e embora não tenha havido nenhuma experiência que a concretizasse, nem mesmo em potencial, nossa autoritária e tecnocrática forma de elaborar planos naquele período talvez escurecesse nossa visão, a ponto de sequer podermos vislumbrar alternativas nessa direção.

Duas vertentes são fundamentais na construção desse conceito por Durmeval. A primeira e a mais importante funda-se na realidade educacional e nos impasses nas instâncias responsáveis legalmente pela definição das políticas e pelas estratégias do planejamento. Identificando os pressupostos do planejamento nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, procura torná-los explícitos e ajustá-los à formulação de uma política concreta, como afirma na proposta "Sobre o planejamento do ensino superior: esboço de uma metodologia" (Trigueiro Mendes, 1965), posteriormente retomada na análise crítica do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Plano de Educação, em 1966. É pertinente destacar sua crítica ao CFE: "Se lhe cabe realizar uma política, cabe-lhe por igual ter uma atitude política e não apenas técnica. Não somos um colégio de amadores, mas órgão normativo" (*idem, ibidem,* p. 63). Neste sentido, Durmeval anuncia um ponto fundamental em sua contribuição que vai desenvolver no livro *Planejamento educacional no Brasil*: a ideologia liberal daqueles que teriam de assumir o planejamento os impedia de assumi-lo sem negar aquela ideologia.

> O primeiro problema do planejamento educacional brasileiro parece ser um problema de semântica. A palavra planejamento, com as conotações que ela atualmente recobre, irrompeu no seio de uma camada da *intelligentsia* educacional que, embora não podendo resistir à sua pressão, tampouco poderia admiti-las sem negar-se a si mesma. As circunstâncias levaram para a mão de liberais, a fim de que estes o manejassem, um instrumento da destruição da ideologia liberal. Mas, no primeiro *round,* foram os liberais que destruíram o instrumento. Aos ouvidos desse grupo – que, na verdade, representava a geração do começo do século – a palavra plano brotava de uma velha semântica, e

> não significava nada de novo: não se tratava de articular a práxis educacional no país, mas de deixá-la desenvolver-se naturalmente, apenas acompanhada pela ação supletiva do Estado. Não se cuidou de estabelecer um novo projeto nacional, servido por novas instrumentalidades, mas somente revigorar os meios de ação existentes. Havia até, por parte desse grupo, uma irritada perplexidade diante do que se pretendia inculcar como a novidade do planejamento. É que este substituía as disciplinas e técnicas de ação da sociedade de que ele era remanescente (Trigueiro Mendes, 2000, pp. 17-18).

À unilinearidade do planejamento educacional ensaiado pelos liberais contrapôs-se o planejamento dos tecnocratas, entrincheirados no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) do Ministério do Planejamento:

> Os economistas não dispunham da lei para favorecê-los, [...] mas detinham os instrumentos governamentais com os quais demoliram, peça por peça, o "planejamento" liberal. [...] Sobre o planejamento, os economistas pensavam o contrário dos pedagogos; para estes, o plano não deveria conter quase nada, enquanto para aqueles devia conter quase tudo. Entretanto, colocando-se em posição simetricamente contrária aos pedagogos, os economistas cometeram um erro igual: o do unilateralismo. O mais curioso nesse episódio é ainda o fenômeno semântico: nem era realmente pedagógico o planejamento "pedagógico", nem se tornou verdadeiramente econômico o planejamento "econômico" (*idem,* pp. 20-21).

Intimamente relacionada à exposição sobre o planejamento educacional brasileiro, deslindado em sua história recente, emerge das análises de Durmeval sua concepção de *política educacional*. Para ele, a política é o norte que orienta o planejamento, e este àquela se remete, na medida em que os problemas ressurgem: o esvaziamento dos planos, as novas formas de centralização, o previsível fracasso da Reforma Universitária de 1968, o formalismo do novo arsenal de leis que substituíram, em parte, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as falsas soluções buscadas no isolamento dos ministérios e na abstração dos problemas reais. Os "impasses do planejamento", título da seção que conclui o livro citado, retoma o essencial da concepção de planejamento:

> O ponto crucial do planejamento é a metodologia que, nesse caso, não consiste só *num modo de fazer*, ou só num *modo de pensar*, mas em extrair o primeiro do segundo, assim como este, daquele. Como instrumento de desenvolvimento, ele exige nivelamentos e integrações a que não está acostumada a cultura tradicional, sobretudo quando ela tende para o formalismo (*idem,* p. 182).

Planejamento educacional como disciplina

Durmeval soube relacionar como poucos a teorização sobre o planejamento com sua prática, ambas marcadas pela política. Nessa linha, sua preocupação maior no mestrado em educação da PUC-Rio era formar planejadores, e não simples técnicos; formar profissionais críticos comprometidos com os problemas da realidade. De um lado, seus programas de curso apresentam pontos teóricos fundamentais sobre uma visão de planejamento. A bibliografia utilizada elevava-se a um nível que poderia ser reconhecido como o dos atuais doutorados, sendo assumida com seriedade por alguns de seus alunos, que passaram a atuar em outros programas de pós-graduação ou assumiram importantes cargos técnico-administrativos no governo federal, em universidades e secretarias de educação estaduais e municipais.[7]

De outro, a partir de sua compreensão de que o planejamento era um processo dialético entre poder e saber, tinha consciência de que os órgãos de planejamento do governo federal eram instâncias privilegiadas do poder, e que se deveria conhecer melhor esse poder, para se desenvolver, a partir dele, o saber crítico, característica própria de um curso de pós-graduação. Esse saber crítico deveria completar-se na prática concreta de elaborar diagnósticos,

---

[7] Como expressão desse trabalho de Durmeval na pós-graduação no mestrado em educação da PUC-Rio, duas dissertações merecem destaque nos anos 1970: a) Vera Marina Miranda - *Planejamento educacional e política econômica* (1974) e José Silvério Baia Horta - *O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil* (1975). A dissertação de José Silvério Baia Horta foi publicada em livro, sob o título *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil* (São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982).

redigir planos, prever os mecanismos de sua implementação, assim como os instrumentos de controle e avaliação. Nesta perspectiva, sob sua orientação, toda uma geração de mestrandos realizou estágios no Instituto de Planejamento e Economia Aplicada (Ipea), no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), no Programa Nacional de Tele-Educação (Prontel), vivenciando um tipo de planejamento que alguns deles criticavam e mais tarde superaram em suas situações de trabalho.

Entendia a formação do planejador em educação, como um "especialista de 2º grau", para quem era fundamental, além do domínio da concepção e das técnicas do planejamento, uma visão ao mesmo tempo ampla e aprofundada da educação brasileira. Na proposta de reformulação da área de planejamento educacional do mestrado em educação da PUC-Rio, escrita em 1971 e revista em 1975, definia o estatuto do curso como "uma tentativa de composição entre dois protagonistas nesse campo: o educador e o economista, visando tornar congruentes a linguagem e os métodos usados por um e por outro, mediante o domínio das mesmas instrumentalidades" (Trigueiro Mendes, 1975c, p.3). Essas duas linhas convergentes, com a mediação do sociólogo, durante bons anos, garantiu a originalidade do curso em questão.

Relação ensino e pesquisa

Pode-se perceber mais claramente essa relação, assim como seu entendimento da natureza dos estudos em nível de pós-graduação, na proposta feita por Durmeval para o Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), o mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Em 1º de junho de 1971, mediante portaria assinada pelo presidente da FGV, foi criado o Iesae, tendo por objetivos "a realização de estudos, pesquisas e ensino em nível de pós-graduação na área de educação". A mesma portaria designa, também, os membros que

constituiriam a Comissão de Planejamento e Programação das Atividades do novo instituto: professor Luiz Alves de Mattos, diretor, e os professores Raymundo Moniz Aragão, José Faria Góes Sobrinho e Durmeval Trigueiro Mendes, membros.

Por ocasião da posse dos membros dessa Comissão, vários deles se pronunciaram. Durmeval, usando da palavra, assinalou: "No Brasil, ainda estamos na fase da retórica da educação. A retórica nos limita. Temos que nos liberar da fase jurisdicista da educação. Existem leis em excesso, e pouco de prático realizado. [...] O Instituto de Estudos Avançados em Educação buscará conciliar o ensino prático com o teórico. Tentará, quanto possível, minimizar os efeitos nefastos da aplicação única do ensino prático e do ensino teórico". E adverte: "a FGV não pode repetir o que já é feito, pois muito pouco tem sido feito".[8]

Em 1972, apresentou proposta de um programa de pesquisa a ser desenvolvido nesse mestrado, apoiando-se em três postulados básicos:

> a) desenvolver-se em função da *política educacional e do progresso das ciências da educação no país*; b) compreender, além da pesquisa empírica, "a obra do pensamento", caracterizada pela *reflexão filosófica* em busca das raízes de intelegibilidade da educação, de suas categorias e de seu processo, bem como pelo *esforço de síntese* a cargo de generalistas. Síntese que significa, no caso, a integração das ciências entre si, e das ciências com a política educacional, devendo contar, para isso, com a colaboração de filósofos, cientistas (sobretudo nas ciências sociais) e administradores; c) ser *analítica*, mas também *prospectiva,* preocupada não apenas com a explicação das estruturas e sistemas em funcionamento, mas também, e sobretudo com a indicação de outros modos de pensar requeridos pelo desenvolvimento brasileiro (Trigueiro Mendes, 1972, p.250) .

Nesse estudo, defende também a necessidade de "substituir uma administração burocrática por uma educação técnica", assim

---

[8] Ata da sessão de abertura dos trabalhos de Iesae, em 1º de julho de 1971, citada por Fávero, 2005, p. 40.

como, ao invés de um ensino rotineiro e alienado, procurar oferecer "um ensino capaz de produzir uma visão criadora da educação" (*idem*, p. 249). Por essas razões, para ele, a pesquisa constitui-se na própria substância da pós-graduação. Sua concepção sobre a natureza de um curso de pós-graduação era radical:

> Quanto ao ensino, não é necessário lembrar que a característica essencial da pós-graduação é a *elaboração*, e não a *informação*. Ela consiste no trabalho autônomo do pós-graduando (mesmo em equipe), sob a orientação de professores (sobretudo do professor *orientador*) e em forma de pesquisa. Em vez de absorverem um saber feito, os alunos serão levados a *fazê-lo* por conta própria. De resto, a pesquisa é inerente também ao ensino graduado (e a qualquer nível de ensino), mas, enquanto nos outros níveis ela consiste, apenas, no processo de re-fazer o saber [...] no ensino pós-graduado se trata de fazer avançar o saber, seja incorporando a ele novas "zonas" da realidade, seja construindo outros padrões teóricos, seja ampliando o nível de percepção teórica dos alunos [...] (Trigueiro Mendes, 1972, p. 257, grifado no original).

Para Durmeval, se a pós-graduação deveria ser organizada como espaço de pesquisa e ensino, um curso de pós-graduação "[...] não se organizaria, predominantemente, em termos de aulas, mas de pesquisas e seminários, destinando-se as aulas, basicamente, aos trabalhos de orientação geral e síntese teórica" (Trigueiro Mendes, 1972, p.257). Sob essa ótica, ele vai além, quando observa que, "em qualquer hipótese, o essencial é evitar a burocratização do curso; é fazê-lo desenvolver-se dentro de uma atmosfera criadora" (*idem,* p.258).

Explicita ainda mais claramente sua posição ao assinalar:

> Depois de tudo isso, temos de reconhecer que a pedagogia é, antes de tudo, liberdade de olhar. Deixar ver, deixar expressar-se, consentir no tateamento, na busca fora dos trilhos dogmáticos, reconhecer-se cada um, enfeudado numa visão a longo termo viciada, que precisa libertar-se pelo contato com outras visões [...]. Precisamos resolver a didática, substituindo o método que institucionaliza a indução do professor-aluno, pelo método que promove o encontro dos dois no

espaço da consciência interrogativa. (Trigueiro Mendes77, 1973b, pp. 230-231)

Concepção da educação e do educador

Sobre a concepção da educação e do educador são bastante ilustrativos, entre outros, seus textos: *Realidade, experiência e criação* (1973b), *Fenomenologia do processo educativo* (1974d) e *Subsídios para a concepção do educador* (1988a). No primeiro, trabalha o conceito de criatividade. Embora não negue a importância que teve a filosofia socrática, faz uma análise crítica ao fato de o método criado por Sócrates, a *maiêutica,* ser considerado como uma criação livre, pois "o *Si-mesmo* do filósofo grego era apenas espelho em que as ideias se miravam" (Trigueiro Mendes, 1973b, p. 228). Em contraposição, defende a criatividade enquanto liberdade e fonte de renovação constante, a criatividade como liberdade. Segundo Durmeval, se com Sócrates o que se buscava era descobrir o homem, com Heidegger o que se pretendia era inventá-lo (*idem, ibidem*). Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser entendido como um ser livre. Assim sendo, é necessário que o sujeito, ao usar a criatividade, possa por meio dela se construir de maneira qualitativa. Partindo dessa concepção de homem, Durmeval propõe um conceito de educação tendo presente seu significado mais profundo: *educere*, que significa extrair, deixar sair de dentro, permitir que o aluno construa e, junto com o professor, interrogue a si mesmo e ao mundo. Em suma que use sua capacidade de criação, seja criativo.

Para ele, não se tratava apenas de entender a arte como um "recurso" de que a educação se valeria. Era muito mais: era assumir a arte como o "motor" da educação, como a própria oportunidade de liberação da criança e do adolescente, assim como do jovem e do adulto, enquanto ser criador.

O segundo texto, *Fenomenologia do processo educativo*, contém uma análise sobre os temas: faculdade de educação, metodologia educa-

cional e a legislação do ensino de 1ª e 2ª graus, a partir do início dos anos de 1970. Nele, apresenta sua concepção de educação vista como atividade criadora vinculada ao desenvolvimento que favorece a "realização de um projeto pedagógico", envolvendo vontade e colaboração de todos os integrantes do grupo social, ou seja, uma "arte da práxis humana", viável e instrumentalizada pela consciência dos participantes. Assim sendo, "qualquer sociedade moderna precisa planejar sua educação reconhecendo nela a mais fecunda instrumentalidade para o projeto de seu desenvolvimento" (Trigueiro Mendes, 1974d, p. 141). Para tanto, "[...] a Faculdade de Educação deve constituir, no plano intelectual, uma das principais fontes de tal planejamento, do mesmo modo que os órgãos político-administrativos o são no plano operacional" (*idem, ibidem*).

A leitura atenta desse texto nos faz perceber que sua concepção sobre educação, ensino e papel da Faculdade de Educação no desenvolvimento nacional permite o desdobramento de outras ideias. Para ele, a qualidade da educação implica um trabalho consciente dessa Faculdade, pois:

> A educação gera uma forma de consciência: torna explícitos os valores e os projetos do indivíduo e da sociedade, isto é, o sistema de significações em que ambos se sustentam, e as ideias normativas que polarizam o respectivo dinamismo em busca de novos valores ou do rejuvenescimento dos valores antigos (Trigueiro Mendes, 1974d, p. 142).

Após analisar diferentes aspectos e conceitos concernentes à educação e ao ensino, além de tecer algumas críticas ao processo educacional brasileiro, reconhece que: "O maior problema da educação consiste [...] em fazer germinar novo pensamento" (*idem,* p. 168). E acrescenta: "O processo educacional no Brasil consiste em dar o saber já organizado. Trata-se apenas de formar profissionais da educação sobre padrões já estabelecidos. Padrões sociais, basicamente; sem questionar aquilo que fazem esses profissionais, como fazem e para que fazem" (p.168).

No texto, *Subsídios para a concepção do educador* (Trigueiro Mendes, 1988a) trabalha várias questões que continuam presentes até hoje, como as relações: educador e sociedade; educador e política; educador e conhecimento. Inicia afirmando: "O educador é um ser complexo que assume dimensões diversas, especialmente a de professor." Mas, "não tem uma tarefa profissional em sentido estrito: suas funções básicas se desenvolvem intrinsecamente entre o agir, acionando fins, valores e objetos, e o fazer, modificando o homem concreto" (*idem,* p. 9). Observa ainda que, quando associa "o educador e o político, não se trata de devaneio; ao contrário, [pensa] no exame desses dois agentes que inervam alguns pontos das estruturas sociopolíticas da educação brasileira. A primeira reflexão desse exame consiste no projeto político da educação (*idem*, p. 15). E acrescenta: "Só existirá um projeto político quando houver qualidade e quantidade como categorias fundamentais, dialetizando-se mutuamente dentro do processo democrático" (*idem, ibidem*). Desse ponto de vista:

> Os educadores precisam compreender que toda ação eficaz – sobretudo no mundo de hoje – é antes de tudo a ação que muda a consciência e vice-versa – a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades (*idem*, pp. 18-19).

Filosofia da educação brasileira: disciplina e pesquisa

Em seu retorno ao FGV/Iesae, parcialmente recuperado do problema de saúde, Durmeval sistematizou, em 1974, a disciplina filosofiada educação brasileira, em uma perspectiva inovadora. Não se tratava de estudar a filosofia da educação "no Brasil", que tradicionalmente se configura como o estudo das ideias matrizes de filósofos estrangeiros sobre a educação e suas repercussões no país. Tratava-se de aplicar o instrumental teórico-metodológico da filosofia para estudar a educação brasileira. Para tanto, propunha um exigente programa didático, reformulado ano a ano, estruturado

em cinco unidades: Práxis, Mudança, Cultura, Saber e Poder, nas quais indicava como bibliografia fundamental seus próprios textos, eles também revisados ano a ano, e uma riquíssima bibliografia complementar. Como observamos para o programa da disciplina Planejamento Educacional, no mestrado em educação da PUC-Rio, o nível era de doutorado, com a exigência dos alunos prepararem seminários que antecipavam, em alguns casos, a proposta da dissertação.

Em íntima articulação com a disciplina, Durmeval elaborou, em 1976, amplo projeto de pesquisa, também sob o título "Filosofia da Educação Brasileira", de que deveriam participar professores do FVG/Iesae e pesquisadores convidados. Havendo obtido apoio financeiro do MEC/Inep, a pesquisa foi realizada entre 1977 e 1979, também ela com um esquema original de participação: eram definidas as tarefas e os textos em processo de produção discutidos em seminários periódicos. Como coordenador do projeto, procurou reunir de forma articulada vertentes e abordagens diferentes da educação brasileira.

Os estudos resultantes desse projeto foram reunidos no livro *Filosofia da educação brasileira*, considerada obra de referência na área de educação. O extenso primeiro capítulo, "Existe uma filosofia da educação brasileira?", de autoria de Durmeval, contém vigorosa reflexão sobre a problemática, à luz de categorias analíticas inovadoras. Os outros três ensaios são assinados por Dermeval Saviani (PUC/SP e Unicamp), "Tendências e correntes da educação brasileira"; Alfredo Bosi (USP), "Cultura brasileira"; e José Silvério Baía Horta (FGV/Iesae), "Planejamento educacional". Após dificuldades com a avaliação do MEC/Inep, o livro foi publicado em 1983 pela Civilização Brasileira e teve seis edições sucessivas, estando atualmente esgotado, embora seja obra de referência obrigatória nos cursos de mestrado e doutorado em educação.

Trigueiro Mendes atual

Lendo os escritos de Durmeval e pensando sua prática como educador, distinguimos, antes de tudo, um filósofo e pensador dedicado em diferentes momentos de sua vida às tarefas concretas da educação, quando nelas intervém como educador e trabalhador do ensino, procurando integrar suas ideias a respeito da educação e da universidade brasileira, em um discurso articulado e operante. Mostrava-se, também, um intelectual consciente de sua responsabilidade com a construção do pensamento educacional brasileiro e com o processo de democratização da educação no país. Nessa perspectiva, ele próprio, no depoimento concedido à *Revista Ande*, declarou-se mobilizado por duas grandes paixões intelectuais: "a filosofia e a política, isto é, o fato político, a mecânica do poder, especialmente do Estado, os protagonistas, especialmente e sobretudo o processo político" (Trigueiro Mendes, 1983a, p. 29).

Consideramos oportuno assinalar mais uma vez, que a característica profunda desse pensador/educador consistia no fato de que ele vivia a fundo suas convicções, o que se expressa na coerência de suas proposições e em uma grande autenticidade entre o pensar e o agir. "Desfrutou do poder, sem jamais se deixar levar pelos seus atrativos" (Saviani, 1983, p. 29).

O melhor dos esforços desse educador foi canalizado, como já afirmamos, para o mundo acadêmico, a universidade e, em especial, para programas de pós-graduação, atuando como professor, pesquisador e mestre de mestres. Daí, constituir-se em referência que deverá estar sempre presente, quando se pensa a universidade até os dias atuais. Para essa inferência, apoiamo-nos na percepção de que será difícil pensar a universidade no país, sem passar pelas questões da autonomia e do poder e sem nos remeter a outra questão essencial, objeto de muitas de suas reflexões: "A pesquisa universitária significa a busca de um novo *cogito*: instaurador" (Trigueiro Mendes, 1975b, p. 16).

Passadas várias décadas de sua produção, percebemos que as reflexões e propostas de Durmeval continuam válidas e atuais, oferecendo subsídios para novos estudos e pesquisas na área de educação, especialmente no que se refere às questões da universidade, do planejamento educacional e da filosofia da educação brasileira.

No artigo *Anotações sobre o pensamento educacional brasileiro*, o último publicado já após sua morte, evidencia sua preocupação em "articular a subjetividade e a objetividade incorporadas no trabalho e na práxis": Uma das razões restritivas à análise de alguns estudiosos da educação, apesar do respeito a eles por sua contribuição valiosa, é que não integram a escola ao trabalho, a sociedade de classes e o regime político, concretamente no Brasil. "Conteúdo, método e compromisso político planam no abstrato. [...] O importante é uma crítica consistente da sociedade de classe e uma proposta política pedagógica" (Trigueiro Mendes, 1987, pp. 495-496).

Um exame de seus textos nos permite depreender que não há exposição linear em sua produção. Se ele volta a alguns temas, é para melhor discuti-los e enriquecê-los. Análise atenta de suas ideias e propostas leva-nos a ressaltar a atualidade de suas reflexões, em especial:

a) a utilização das categorias de totalidade, qualidade/quantidade, teoria e prática, etc., tomadas em uma perspectiva dialética, para a análise do sistema educacional brasileiro;

b) a concepção de política e planejamento educacional, procurando integrar a práxis do planejamento à sua teorização;

c) A relação entre saber e poder, fundamental na relação entre a política e o planejamento e na questão da universidade;

d) a concepção de universidade como parte de uma realidade concreta voltada para a formação de técnicos e especialistas altamente qualificados, tendo como exigência a integração entre o ensino e a pesquisa;

e) a atuação da universidade na comunidade pela prestação de serviços específicos ou de atividades de extensão, constituindo-se uma comunidade de professores, estudantes e técnicos;

f) a questão da autonomia universitária e do governo da universidade, uma de suas melhores concepções, aplicáveis ainda nos dias atuais;

g) a visão de currículo como "a opção de um *sujeito* histórico, isto é de pessoas e instituições que, refletindo ideias e aspirações de seu tempo e de seu grupo, manifestam preferência acadêmica por determinadas formas de educação" (Trigueiro Mendes, 1972, pp. 250-251);

h) a relação educação geral e educação técnica, entendendo que a educação geral não se reduz ao que sobra das técnicas, mas ao que nelas expressa criadoramente sua virtualidade (Trigueiro Mendes, 1974c, p. 11);

i) a ideia, segundo a qual a educação é um processo que implica existência assumida, imaginação transformadora, nível experiencial como integração entre o objetivo e o subjetivo, assim como a dialética entre o agir e o fazer;

j) a radical concepção da pós-graduação, fundada na pesquisa, pela qual os mestrandos e sobretudo os doutorandos são chamados a criticar o saber existente e produzir novos saberes;

k) o entendimento da pesquisa como "obra do pensamento", superando o imediatismo do trabalho empírico, da pesquisa sem teoria, e abrindo horizontes não só para entender a realidade, mas, também, para transformá-la;

j) a rica concepção da natureza libertadora da arte, que lhe permite defender um processo de criação pela arte como educativo por excelência.

Em síntese, a experiência pessoal e profissional de Durmeval representa um testemunho concreto da percepção dialética da realidade brasileira, que ele vivenciou com decisão, sem perder jamais a esperança. Evitando reducionismos, optamos por sinalizar algumas dessas questões recorrentes em seus estudos e que nos oferecem subsídios para pensar, sobretudo, a universidade no país, ontem e hoje.

Como professor, pesquisador e administrador, Durmeval soube transformar o ato de pensar em ato de vontade política que deveria interferir na realidade. Como intelectual engajado, desenvolveu e aprofundou temas para os quais convergem reflexões e que oferecem subsídios para se pensar a educação até hoje.

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero é mestra e livre-docente em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de 1991 a 2009. Desenvolve pesquisa nas áreas de história das instituições educacionais e científicas no país e pensamento educacional brasileiro pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes) da Faculdade de Educação da UFRJ.

Osmar Fávero é mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutor em educação: história, política, sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor titular da Universidade Federal Fluminense. O foco de seu trabalho é a política educacional e os temas relacionados educação de jovens e adultos e educação popular.

Para um balanço da educação brasileira[9]

Há uma tendência para reduzir esse tipo de balanço da educação brasileira a uma análise meramente – ou predominantemente – quantitativa: índices de matrícula escolar, quantidade de escolas, de diplomados, de verbas, etc. Talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos. Cremos que o risco desse método, que é o usual, consiste exatamente em omitir o sistema de referências – no plano substancial dos objetivos, dos valores e dos métodos – necessário para se julgar a situação educacional de qualquer país, inclusive nos aspectos quantitativos.

O problema qualidade-quantidade se coloca, portanto, nesse debate educacional. Houve uma época, aqui como nas outras partes do mundo, em que a qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite que era sua beneficiária exclusiva. Com o acesso da massa à educação inverte-se a tendência, passando a predominar a quantidade sobre a qualidade. Muitos fatores psicológicos e sociais interferem para assegurar essa prevalência do número. Em primeiro lugar, a massa na atual sociedade surgiu explosivamente, como irrupção demográfica e política. O aparelho

[9] Publicado na Revista de cultura *Vozes,* ano 69 n. 2, pp. 85-92, mar. 1975

institucional de que dispúnhamos teve de vergar ao peso da avalanche. O sistema educacional, os recursos financeiros destinados à educação, os quadros docentes, etc., existiam em uma escala – a de uma sociedade elitista – enquanto a emergência da massa exigia uma nova escala. Mais que isso, o fenômeno reclamava nova atitude das próprias elites: a aceitação dessa parceria multitudinária na condução da própria sociedade. As elites deveriam incorporar-se ao povo erigido à condição de sujeito de seu próprio destino.

A interiorização desse postulado pelas elites tem-se processado em ritmo muito lento. Elas não têm se mostrado capazes, as mais das vezes, senão de gestos mecânicos – os que ampliam verbas, autorizam o funcionamento de escolas, etc., mas não dos gestos orgânicos de transformação da própria educação, através de uma nova consciência do papel que esta representa. De gestos cartoriais, mas não de gestos instituidores.

Dessa lentidão das elites confrontada com a rapidez do próprio fenômeno resulta curioso paradoxo: a consciência educacional se desenvolve mais expeditamente no povo que nas suas camadas dirigentes. Porque estas representam o elitismo conservador, ao qual certo estilo de educação assegura a perpetuação de antigos privilégios, enquanto aquele retira a consciência do valor da educação de sua própria práxis. Ele tem a consciência natural, desestudada, eu diria vegetativa, da importância da educação. Ora, se é verdade que a sabedoria humana existe para sobrepor-se ao dinamismo espontâneo das coisas, e impor-lhe uma ordem superior – a ordem da Razão –, também é verdade que, quando o homem perde a sabedoria, ou a subverte pela má consciência, a força das coisas, a longo prazo é mais vigorosa, e o seu ordenamento natural mais sábio que o próprio projeto humano demissionário. Erige-se a ordem natural em instância normativa. Certamente, esse fenômeno denota um desequilíbrio na medida em que essa ordem, no universo humano, constitui uma instância inferior ao reino da razão. Fica comprometi-

da "a posição do homem no cosmos", para lembrar a fórmula de Max Scheler. Comprometida por omissão ou por traição.

É bastante curioso considerar o problema da educação do ponto de vista da crença que ela suscita. As elites dos países subdesenvolvidos não creem na educação como fator de desenvolvimento, apesar da retórica em contrário. Isto é, na educação em nível democrático. Dependendo do grau de arcaísmo ou das deformações ideológicas, existem na camada dirigente: 1) os que rigorosamente não aspiram ao desenvolvimento através da educação. Apenas procuram satisfazer à opinião pública, por meio de gestos simbólicos, ou mecânicos, como já foi acentuado; processos ritualistas e despistatórios. Eles constituem a fração mais arcaica das elites de poder; 2) que acreditam que o país, para progredir, não precisa da educação do povo mas do refinamento de suas elites, muitas vezes obtido nos países desenvolvidos. Esta crença inclui dois postulados ideológicos fundamentais. O primeiro: o progresso depende só do grau de preparo de seus dirigentes, desde que eles tenham toda a autoridade para impor ao país a racionalidade que eles representam. O segundo: é possível preparar essa elite, sem ter de extraí-la de um sistema global de educação, como de seu húmus natural. Ela seria "fabricada", muitas vezes, nos países desenvolvidos. Facilmente essa crença se acha solidária com uma perspectiva do "desenvolvimento dependente" ou satelitário, pelo qual um país acompanha o desenvolvimento de outro país, apropriando os resultados de seus programas científicos e tecnológicos (já que não cabe deter-nos, aqui, na dependência econômica que, mesmo não desejada, terminará se impondo como consequência das outras).

A esse tipo de ideologia não interessa produzir as fontes do desenvolvimento autônomo e autossustentado. Haverá sempre argumentos para "racionalizarem" esse recurso, inclusive o de que o modelo de desenvolvimento autônomo, do ponto de vista científico e educacional, chegará aos mesmos resultados do outro por

caminhos muito mais longos e muitos mais caros. Na verdade, esse raciocínio incide no erro de imaginar que o desenvolvimento segue sempre as mesmas etapas e processos. Raciocínio que encobre com fórmulas modernas os vícios clássicos do evolucionismo, a começar por um certo linearismo mecanicista. Ingrediente dessa ideologia, quase sempre, é igualmente o do tecnocratismo mal avisado, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista político. Entre as tentações do tecnocrata se inclui a da pressa, a obsessão pelo resultado imediato, que eles são tentados a vincular ao período de sua própria influência. Ele participa das exigências da racionalidade, mas também das exigências do poder; na maioria dos casos procuram chegar a uma conciliação em que a racionalidade fica a serviço do poder. Sob a capa da racionalidade técnica se esconde, na maioria dos tecnocratas, uma mistura de pressa e de ambição demiúrgica.

O tecnocrata é o demiurgo fácil. Sôfrego dos resultados, ele procura alcançá-los por todos os meios à mão. A sua ideia de eficiência é muito mais imediatista que a do filósofo, ou a do sociólogo, ou a do estadista propriamente dito. Como ele se caracteriza pela habilidade técnica, isto é a capacidade de fazer (*recta ratio factibilium*), se vem a dispor, igualmente, do poder, ele mistura os dois poderes, o de *fazer com facilidade* com o de *impor com facilidade*. Ou seja, poderá ordenar nos dois sentidos: de formular a ordem e de torná-la imperativa, com uma racionalidade desembaraçada de todos os empecilhos do real. Por isso mesmo, enquanto todo o filósofo ou estadista autêntico são, por excelência, educadores, o tecnocrata desse tipo é, por excelência, o *antieducador*. Pois o educador conhece, antes de mais nada, a *recta ratio agibilium* e os ritmos longos, densos e imprevisíveis que a práxis engendra e articula para dentro e para fora de cada homem.

Mas ao lado dessas crenças erradas das elites há aquelas em que incide o próprio povo. Aqui o problema se complica pela diversi-

dade das posições e seu "enchévetrement" dentro da sociedade. Para simplificar, diríamos que persistem, lado a lado, uma crença romântica – que permanece do século XIX – para a qual a eficácia da educação, qualquer que ela seja, se exerce de forma quase mágica; e uma crença pragmática, semelhante à primeira quanto ao valor automático da educação, porém mais ingênua ou mais esperta, no sentido de se fixar nos resultados práticos obtidos graças aos seus sinais exteriores. Com a sociedade brasileira é muito mais atributiva que competitiva, importa menos a autenticidade do padrão educacional que as formas ritualísticas que o consagram, por serem capazes de gerar *status*. Finalmente, vem despontando, sobretudo nos grandes centros urbanos, a crença racional no valor da educação, isto é, a consciência objetiva de sua eficiência.

Assim como na massa, ao lado dos equívocos se desenvolve uma visão correta da educação, também nas elites identificamos um reduzido número de pessoas capazes de colocá-la em sua exata dimensão. Ou melhor, na sua multidimensionalidade.

Aqui aflora outro problema. É natural que a elite brasileira, como a de outros países, esteja profundamente dividida quanto à filosofia e à política da educação. Isto não seria grave, se, além da divisão, não houvesse a separação dos grupos. Há a educação dos economistas, a dos pedagogos, a dos administradores, a dos sociólogos, a dos antropólogos, etc. Tanto politicamente quanto cientificamente faltaram até agora as condições de confluência de todas essas vertentes. Do ponto de vista científico, ainda não amadurecemos para o método interdisciplinar que continua sendo, entre nós, quase sempre uma aspiração frustrada. Do ponto de vista político, as dificuldades de congregar as várias parcelas do Poder em torno de um projeto unificador, derivam de diversas causas – ora o patriarcalismo, que se repete em cada nível e em cada linha de autoridade, isto é, o patriarcalismo do Ministro, o do Diretor, etc.; ora a projeção mítica do poder tecnocrático sob a égide da racionalidade econômica mal

compreendida. Pois, bem compreendida, a racionalidade econômica não significa o confinamento no econômico, mas, ao contrário, a conquista gradual de outras fronteiras e áreas da realidade, através da natural comunicabilidade existente, pelo menos virtualmente, entre elas. (É verdade que, algumas vezes, a coordenação entre as instâncias do poder e a instância tecnológica é aparente, apenas, e se limita às formas cartoriais de comprometimento).

Mas, além e acima desses aspectos do patriarcalismo fragmentário, que decompõe a Autoridade e o próprio projeto nacional, temos a própria substância do patriarcalismo como forma confusa de racionalidade e irracionalidade. Assim é que os Planos de Educação jamais conseguiam imprimir à política da educação a desejada norma de racionalidade, já que esta é frequentemente interrompida pelas incidências da autoridade desenvolta do Príncipe.

Até a década de 1930, a educação no Brasil estava associada à ideia de privilégio; depois de 1930, ou seja, desde o início de nossa industrialização, muito tênue naquela época, mas relativamente intensa nos últimos 20 anos, a educação se aproxima, sempre mais, da ideia de trabalho. Isto significa que a ideia da *eficiência* na educação tomou novo contorno. Pode parecer um paradoxo, se considerarmos o *lugar comum* em sentido contrário, mas a educação brasileira era eficiente antigamente, e deixou de ser em nossos dias, exatamente quando muitos têm, e procuram transmitir, uma visão eufórica de seu desenvolvimento.

Que pretendia a educação tradicional? Formar a elite da qual a fração mais numerosa precisava apenas dos seus sinais externos para conservar o *status,* enquanto uma reduzida parcela se aprimorava para as funções do estado ou para a fruição dos bens privilegiados da cultura. Para as três situações, a educação era eficiente. No primeiro caso, os efeitos simbólicos – o diploma, o título de doutor – eram eficazes para promover a discriminação social. No segundo caso, a funcionalidade no sentido hedonístico que carac-

terizavam, respectivamente, um e outro grupo da elite culta. A cultura contemplativa e estética encontrava a sua finalidade no tipo de fruição hedonística que ela propiciava aos filhos "bacharéis" de pais latifundários, fazendeiros, ou criadores de gado.

Seria falso imaginar que a educação aristocratizante era fruto – e fonte, ao mesmo tempo – de uma concepção puramente individualista e esteticista da sociedade. Por mais simples que fossem as estruturas sociais da época, assim como as instituições que as exprimiam, elas reclamavam das elites considerável esforço intelectual para serem modeladas. Dir-se-á que, na maior parte, as instituições eram importadas, ou que o empenho das elites se consumia no exercício da erudição e da retórica. Dessas restrições é que nasceu, de resto, o sentido pejorativo da palavra "bacharelismo", com que são estigmatizados no Brasil, os estadistas, políticos e intelectuais da República Velha. Na verdade, as coisas não são tão simples assim. A geração de bacharéis que substituiu a dos coronéis patriarcais (segundo a análise de Gilberto Freyre), colocada na fase de transição entre as estruturas rurais e o processo de urbanização da sociedade brasileira, sendo ela própria um dos principais agentes desse processo, teve de realizar um esforço apreciável até mesmo para adaptar modelos estrangeiros a uma realidade informe, e compreensivelmente resistente a qualquer tentativa de modernização. É verdade que entre o pensamento modelador da elite e a resistente estrutura com que se defrontavam não chegou a resultar uma integração. Nenhuma das duas teve força para anular a outra, mas a teve, suficiente, para se implantar ao lado da outra. Tivemos a superposição, em vez da integração, entre a ordem institucional e o processo real, o que talvez explique em parte, que até hoje as elites empreendam as suas reformas através das leis, e não do ataque direto e prático à realidade. O que constituía, antes, o fracasso de uma estratégia, explicável pela escassez e debilidade das elites e pela interferência avassaladora do processo de alienação, transformou-se nos *mores* utilizados na política

de mudança ou de plasmação do país. *Mores* que explicam, igualmente, a extrema dificuldade de qualquer mudança real das estruturas.

Constituiria um erro supor que o artificialismo de nossas instituições se deveu apenas à ligeireza de nossas elites. As mais das vezes, realmente, eles passaram ligeiramente sobre a nossa realidade, mas é que entre elas e a própria realidade se levantaram interdições de que elas próprias não tinham perfeita consciência. Poucos espíritos conseguiram romper esse bloqueio de alienação cultural.

De qualquer modo, porém (e esse é, no momento, o objetivo de nossa análise), a educação tradicional tinha funcionalidade. Whitehead asseverava que "a educação dá poderes", isto é, formas eficazes de apreensão e de transformação da realidade.

Os moldes primitivos de nossa educação possuíam um grau relativo de funcionalidade, inclusive – e paradoxalmente – quando escamoteava uma realidade que devia permanecer ignorada. Hoje, a eficiência da educação significa outra coisa. Não mais se baseia em valores simbólicos e em critérios atributivos, próprios de uma sociedade arcaica, rigidamente estratificada, mas em capacidades efetivas de tomar parte em uma estrutura complexa, fundada no dinamismo da ciência, e organizada segundo um novo "contrato social". A modernização da nossa sociedade está essencialmente ligada à industrialização, como todos sabem. Entretanto, nem todos alcançam, devidamente, os efeitos da dialética da industrialização no plano sociopolítico. Tendo exacerbado, no começo, a divisão de classes, já que a máquina industrial estava nas mãos da classe capitalista que a usava para ter reforçados os seus poderes, ela desencadeava mudanças estruturais na sociedade, graças às quais o protagonismo desta terá de ser cada vez mais repartido entre todos os "sócios" do novo contrato social. A "politheia" que está despontando na civilização industrial marcha – ou poderá marchar – para a democratização, não através da catástrofe anunciada por Marx, como consequência da luta de classes, mas pela modificação inevitável dos

protagonismos e das solidariedades.[10] Para essa nova "politheia" precisa-se de uma nova "paideia". Aplicando ao caso uma distinção feita por Ricoeur, poder-se-ia dizer que só uma sociedade baseada na educação pode sobrepor-se a uma sociedade baseada na reivindicação:

> Il me semble que nous entrons dans un monde ou les problèmes d'éducation vont progressivement l'emporter sur les problèmes de revendication. Encore une fois, je ne nie pas qu'il demeure dês foyers d'injustice et demisère qui requièrent de nous des interventions véhéments. Mais par rapport au problème qui nous est posé aujourd'hui, je pense que nous sommes amenés à decovrir l´ampleur d'une tache educative novelle suscitée par l'exercie d'un choix nouveau.[11]

No Brasil, a nova "eficiência" da educação ainda não conseguiu romper um horizonte tapado pelos preconceitos tradicionais.[12] As elites das últimas décadas não assimilaram as exigências da nova sociedade, embora não possam tampouco embargá-las.

---

[10] "Le décalage entre les tutions éducatives et le contexte social tient à la relative autonomic de ces institutions, à a différence des temporalités. Les universités tendent à persévérer dans leur ètre, à demeurer ce qu'elles ont été ou ce qu'elles sont, à conserver des valeurs propres. C'est le planificateur, non le professeur, qui, plus ou moin a explicitement, met l'université au service du développement ou mesure l'efficacité Du système à l'adaptation des 'sor-ties' aux besoins de la produc-tion". Prefácio de Raymond Aron em *La Crise Mondiale de l'Edu-cation*, de Phiiip H. Coombs. Presses Universitaires de France, 1968, pp. 6 e 7.

[11] *Esprit,* fevereiro de 1966, p. 182.

[12] François Perroux estabelece a distinção entre a "dialética da história" (Marx) contra a "dialética do diálogo": "L'experience du dialogue se déploie à partir des sources denutre civilisation. Le dialogue socratique est une coopération dans le des sein de découvrir la vérité, dans la contradiction et dans un vaet-vient entre particulier et général, concret et abstrait. Le dialogue judéo-chrétien apporte l'idée d'un échange de paroles entre l'Incréeet la créature, et situe, par rapport à lui, tout dialogue entre les créatures; lês coopérations actives, volontaires, qui utilisent la discussion contradictoire dans le dessein de former des propositions vraies, des approximations de la vérité, sedéroulent en présence d'un juge qui regarde les menteurs et les faux télnoins. Si oublieux deses sources qu'il puísse devenir, le dialogue, dans la pensée de l'Occident conserve um caractère notable: il nemel pás eu cause deux sujets seulement; il suppose toujours un troisième terrne: une valeur supra-historique:la vérité ou la justice par exemple, d'oú découle une conduite morale: la véracité ou la loyauté.Plus élémentairement, le dialogue implique que La Communication est possible. Le dynamisme du dialogue est dou-ble: i procède de la sponta-néité de l'esprit qui dit et con-tredit; ii s'alimente à la richesse inépoisable des valeurs. Jamais le dialogue ne se confond avec une praxis qui parviendrait à faire d'une contre-vérité une vé-rité, et d'une injustice, une justice" (K. Marx, *Oeuvrès, le Economie*, p. XXIV, Ed. Gallimard, Paris 1963).

Daí resolveram simplesmente superpor umas às outras. A educação franqueada a todos seria do mesmo tipo daquela que antes era dada, privilegiadamente, às elites, exatamente porque elas se constituíam como elites. A impossibilidade de harmonização gerou, entre a qualidade e a quantidade, rigorosamente, não a democratização da educação, mas o seu aviltamento generalizado, do qual as elites procuram salvar-se, tentando descobrir novos mecanismos seletivos. Em vez da difusão de bens consistentes, verifica-se um processo de esgarçamento, de perda de substância, ou de vigência de modelos arcaicos. Não podendo multiplicar o padrão-ouro, a expansão inflacionária vai operando com uma moeda aviltada.

Não se pretende ignorar a impossibilidade prática de conciliar, satisfatoriamente, a qualidade e a quantidade nessa fase de crescimento explosivo. A baixa de qualidade seria inevitável, mas os seus riscos seriam em grande parte neutralizados se as elites dirigentes de alguns países do terceiro mundo não se deixassem envolver por uma frívola euforia expansionista, e tomassem a consciência do que isto deve custar como empreendimento. Aceita-se a realidade do nível de mediocridade em que a colocaram as suas limitações, e não no nível a que um projeto de desenvolvimento pode elevar as suas potencialidades, inclusive para superar tais limitações. Tudo é feito, na educação, dentro do *status quo* disfarçado por uma política aumentativa, que muda os números, mas não muda as coisas numeradas. Não adianta mudar o número dos "escolarizados", se eles recebem na escola uma educação deteriorada e inadequada, com todas as repercussões econômicas, políticas, culturais.

Os líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz – sobretudo no mundo de hoje – é, antes de tudo, a ação que muda a consciência – a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e, sobretudo, de suas possibilidades. O mais belo em tudo isso é que, hoje, a

educação de cada um não se faz sem a educação de todos. Talvez nunca na história a solidão de cada consciência esteve tão povoada das exigências da solidariedade. A Sociologia e a Pedagogia se encontram, lado a lado, nos caminhos novos da fraternidade.

Filosofia da educação fundamental e média[13]

"Sistema de educação" e "sistema de ação"

O que faremos aqui será uma tentativa de identificar as novas funções da educação no nível onde este problema se coloca em termos mais cruciais – o nível fundamental e médio. Funções novas em resposta a novas necessidades, ou seja, às transformações ocorridas ao mesmo tempo na realidade objetiva – em torno do fenômeno capital da tecnologia e da industrialização – e na consciência do homem precipitado em condições de vida, de trabalho e de organização social totalmente inéditas.

O que primeiro caracteriza a nova paideia é, exatamente, a sua polivalência. De início, houve a era da monovalência, a educação como privilégio de um único segmento da sociedade; depois, a era da dupla valência (que não se deve confundir com ambivalência no sentido dialético deste termo), a da educação geral, que continuava privilégio das elites, e da formação técnica, que surgiu como ônus, muito mais que prerrogativa, das classes trabalhadoras, pois ela apenas habilitava para função servil na sociedade. As filosofias educacionais subjacentes às duas resultavam de estruturas sociais diferentes que, no entanto, tinham de comum o tipo fundamental da rígida divisão do trabalho e do relativo imobilismo social.

Colocava-se a educação de um lado, e do lado oposto, o trabalho. Do mesmo lado da educação, a cidadania, o lazer e a cultura como categorias fundamentais da *polis*. Já se vê que, não integrando nenhuma destas categorias, o trabalho ficava excluído da própria "cidade". O trabalho das elites só se legitimava quando era obra do

[13] Publicado na Revista de Cultura *Vozes,* ano 68, n.2, 1974, pp. 89-96.

espírito voltado para si mesmo, sem nenhuma intenção prática: quando, por outras palavras, se dissolvia nas categorias "patricianas" do lazer, da cultura e da cidadania. O processo produtivo esgotava-se na função de prover a subsistência da sociedade sem integrar formalmente o universo político e cultural que, em grande parte, e apesar de tudo, se erguia sobre esse substrato anônimo. As ligações entre a própria economia e a política eram consideradas bastante tênues; a economia era mais "doméstica" que "política", donde o trabalho ficar excluído da *polis*, e os trabalhadores, da *paideia*, já que esta significa a educação *a partir de* e *para a polis*.

A inclusão do trabalho no universo da *polis* constitui o fato capital da sociedade tecnológica e industrial. É lugar comum afirmar-se que a industrialização não significa apenas o reequipamento do processo produtivo, mas um novo estilo de sociedade; que ela não é só um fato material, mas, também, um fato de consciência como, de resto, todo fato de civilização.

Foi pela industrialização que o trabalho passou de segmento anônimo a centro nervoso da sociedade. Ele "inerva" o sistema de ação, que é a base da sociedade, estabelecendo uma sinergia em que todos os seus segmentos se tornam solidários em um "projeto comum".

Simultaneamente, e pelo menos impulso, o trabalho passou a constituir parte da educação, e esta, do sistema de ação na sociedade. O que vale dizer que, nesta, o sistema de ação depende do trabalho e da educação; ou ainda, que estes dois fatores marcam a especificidade da sociedade moderna. Por causa da educação, o trabalho se converte em instrumento de promoção humana e social – exatamente o contrário do que ocorria na sociedade tradicional, em que o *status* do indivíduo era medido pela distância entre ele e o trabalho.

O indivíduo se qualifica pela eficiência obtida através da educação: pelos "poderes" que esta lhe proporciona, segundo a fórmula de Whitehead. Cada vez menos pelos *títulos atributivos*, ligados *a priori* ao segmento a que pertence na sociedade, e cada vez mais

pela sua efetiva capacidade de, competitivamente, manter-se nesse segmento ou conquistar outros. Mais ainda, o sistema de ação engendrado pela tecnologia e a industrialização mantém em escala crescente a tendência para elevar o *modelo de ação* e, consequentemente, o nível de qualificação dos indivíduos. Em resumo, as articulações exigidas por um novo tipo de sinergia social desencadeado pelo processo científico e industrial, e mais a ascensão progressiva dos níveis de qualificação técnica e profissional, visam a conferir às principais instâncias elaboradas dos "modelos de ação", entre elas a educação, a condição de práxis criadora e normativa do desenvolvimento. Daí surge o problema da educação permanente, e de sua conexão com o problema do desenvolvimento.

A indissociabilidade entre a educação e o trabalho, na dinâmica do desenvolvimento, significa que, em qualquer de suas etapas, a educação deve ficar aberta às etapas subsequentes e, correlatamente, qualquer nível de trabalho aos níveis superiores, por um processo permanente de requalificação. O problema é, portanto, menos pedagógico que social, pois depende de um projeto político a que deverão ajustar-se as estruturas da educação.

Graças ao mecanismo da educação permanente, o subsistema educacional se liga, incessantemente, com os outros subsistemas da sociedade global: o econômico, o cultural, o político, etc. Mas essas conexões entre os subsistemas, com as suas funções específicas e complementares, não me parece que devam ser colocadas na perspectiva funcionalista de Talcott Parsons, por exemplo. Pois, se é normal que os subsistemas se correspondam, mutuamente, resguardando a coerência do sistema, também o é que cada um deles apresente tendências próprias, frequentemente contrastantes com as demais. O subsistema de "personalidade" (no sentido de Parsons) se desenvolve na linha da integração social, mas também no da criatividade, que projeta o indivíduo na sociedade como instância de ruptura e de inovação. Não se trata, portanto, de um

jogo de reciprocidades de que o indivíduo viesse a tornar-se prisioneiro (é este, de resto, um falso postulado do método sistêmico quando ultrapassa os seus limites e pretende perceber a realidade social). O indivíduo ficará transitando de um subsistema para outro, como o elemento que eles modelam mas que também os modela, a eles, segundo uma incessante troca dialética. O mecanismo dos subsistemas é simultaneamente de aprisionamento e de liberação, que contém virtualidades em um e em outro sentido, e cabe ao projeto político – e ao projeto pedagógico que o expressa – estimular, preferentemente, uma e outra dessas virtualidades.

Ora, a educação seria o lugar de encontro dos vários subsistemas de ação da sociedade e, em uma perspectiva dinâmica, o instrumento das oposições e complementaridades entre eles. Por exemplo, ela talha o indivíduo para um tipo de ocupação, oferecendo-lhe, simultaneamente, as condições de ultrapassá-la mediante o exercício de uma consciência reflexiva e aperceptiva que lhe permite ao mesmo tempo analisar e criticar a situação em que está inserido, e formular o seu próprio projeto dentro do espaço social e histórico aberto à sua frente. O sistema de educação se confronta, portanto, com o sistema de ação da sociedade, expressando-lhe a funcionalidade, mas, também, as disfuncionalidades, a descontinuidade, a ruptura, articulando aquela e servindo de instrumento destas, segundo um projeto criador. Em última análise, a sociedade não se resolve em totalidades organizadas ao modo de "harmonias pré-estabelecidas", e apreendidas pelo método sistêmico.

A educação é um subsistema, e ao mesmo tempo um sistema, ele próprio, confrontado com o sistema global de que faz parte. Parcialidade e totalidade. Tal paradoxo está moldado sobre o paradoxo da pessoa humana – a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, a parte e o todo, que preocupa todos os sistemas políticos e pedagógicos, de Platão e Aristóteles a Rousseau e Dewey. A educação da pessoa, como a própria pessoa, é parcialidade e totalidade. Reflete o

sistema geral e, mais que os outros subsistemas, lhe serve de base como práxis articuladora, normativa e propulsora. Se o homem é um ser de *cultura*, o que ele acrescenta à natureza é, basicamente, obra da educação. Cultura e educação constituem processos solidários em qualquer nível em que elas se situem, desde as formas inconscientes até as mais claras e deliberadamente construídas. Poderíamos admitir que o critério de distinção entre as duas seria exatamente no grau de espontaneidade e inconsciência da cultura, comparado com o grau de consciência e de determinação contido no processo educativo.

A aproximação entre os dois processos é extremamente fecunda para a política educacional em nossos dias. Por várias circunstâncias que não cabe aqui analisar, desenvolve-se hoje, no mundo, a tendência para fundir os dois, promovendo-se a educação pela cultura, segundo o modo como esta se difunde e se organiza: da informalidade, da absorção espontânea e inconsciente, da generalização das ideias, dos valores e significados através de processo extensivo e mediante a utilização de todas as instâncias e mecanismos sociais. Isto não significa que venha a desaparecer a necessidade da conscientização, nem do concurso da educação para obtê-la, e sim, que os esquemas poderão ser no futuro inteiramente diferentes do que são atualmente, com o gradativo desaparecimento do aparelho escolar tradicional. A escola, se sobreviver, será a instância destinada a produzir estímulos, referências e coordenações, atuando, portanto, muito menos por si que por intermédio de outras instâncias.

Graças ao processo educacional é que a passagem entre os subsistemas se transforma, como analisei há pouco, em um mecanismo de liberação. Mecanismo responsável, em grande parte, pela "sociedade aberta", enquanto esta se caracteriza pela possibilidade incessante de promoção social e de promoção humana, a primeira obedecendo primordialmente à lógica do sistema, com as suas necessidades e conveniências, e a segunda, aos interesses do próprio homem além do sistema.

Multidimensionalidade da educação

Segundo as vicissitudes que acabamos de analisar, o trabalho conquistou a dignidade de profissão, ao mesmo tempo em que a atividade profissional passou a representar o indispensável complemento da atividade cívica, cultural e criativa.

Poderíamos dizer que a educação compreende quatro dimensões básicas: a cidadania, o lazer, o trabalho e a cultura. Cada uma delas, com a sua nota distintiva: a dimensão política, a dimensão criativa, a dimensão social e a dimensão que é chave e síntese das demais – a da consciência significante, através da qual se organiza o universo humano. É evidente que o que distinguimos aqui são apenas predominâncias, já que os quatro aspectos basicamente se confundem. O trabalho, por exemplo, é a dimensão social porque obedece, primariamente, aos interesses *comuns* da coletividade e é programado, antes de tudo, em função desta, enquanto o lazer é sobretudo condição de reencontro do indivíduo consigo mesmo como realidade autônoma, isto é, como possibilidade de ação programada de dentro dessa interioridade insubmissa e irredutível que é o Sujeito. Mas o trabalho também é criador e deve sê-lo cada vez mais, uma vez que o fazer do homem é o seu fazer-se; e a sua existência se confunde com o seu *opus*. Mesmo assim, entretanto, a fonte mais radical da criatividade, que ele comunica ao próprio trabalho, encontra-se no momento do trabalho em que ele é lazer, em que ele se recolhe do *En-soi* para o *Pour-soi*, em que o Ser e o Fazer se tornam coextensivos e presos à mesma pulsão.

Entre a dimensão social e política, é óbvia a mútua conexão que, no entanto, não apaga o traço dominante de cada uma delas. Assinalamos na primeira a solidariedade, o *opus* coletivo de que a sociedade necessita para sobreviver e desenvolver-se, e na segunda, a participação de todos no ordenamento social segundo estruturas do poder baseadas no respeito à relativa autonomia dos indivíduos e das instâncias em que se projeta o seu dinamismo, assim como na adesão

de todos a um projeto comum. Qualquer uma das quatro dimensões fertiliza as dimensões restantes: a criatividade é indispensável à participação política, à solidariedade social e à permanência da cultura como criação incessante. A cidadania estabelece um indispensável quadro de referências para as outras dimensões, na medida em que a personalidade de cada homem interioriza o campo em que ela se projeta, e extrai as "significações" que a configuram. Na medida, sobretudo, em que o indivíduo e o todo, de que ele faz parte, dependem de um Poder que os constituem em sociedade.

Poderíamos dizer, ainda, que a educação completa é a que reúne os quatro aspectos, formando, juntos, a sua coerência lógica, mas também, correspondentemente, a que engloba todos os segmentos da sociedade e lhe traduzem a coerência sociológica. O trabalho era excluído da educação quando certos grupos sociais o eram da sociedade, e só se incorporou nela quando estes passaram a integrar o "ecúmeno" político. Não foi a mera agregação da camada de baixo à de cima, mas, sobretudo, um filão novo que passou a percorrer todas as camadas, de cima para baixo, e de baixo para cima, um fio a tecer na mesma ação uma nova unidade.

Esse fato técnico e político, que é a industrialização, tem um reflexo imediato na Pedagogia, a começar pela estrutura da escola. A relação educação-trabalho não se resolve em termos de *contiguidade*, colocando-se, por exemplo, lado a lado, no mesmo espaço escolar, os instrumentos que servem a uma e outra, mas em termos de *fusão*, com a consequente reestruturação de ambos. Ensina-nos o método estrutural que uma estrutura não muda por agregação de novas peças, mas por substituição do princípio de sua *estruturalidade*, que é interior e global. O ensino, ligado até agora à educação especulativa e verbal, tem de *refazer-se* no todo para *fazer-se* prático.

É ilusão supor-se que existe oposição entre educação geral e educação prática. O que existe são diversos tipos de educação geral, cada um deles estruturado de modo diferente segundo as

condições próprias de cada tipo de sociedade. É mesmo surpreendente que, ao contrário do que imaginam apressados praticalistas de nossos dias, em todas as formas de sociedade a educação geral é que deteve sempre o segredo da eficiência na formação do homem. Durante toda a civilização clássica, a educação era especulativa e verbal e, a despeito disso, eficiente, porque produziu os instrumentos necessários à edificação da *polis* e ao entretenimento da vida que nela se desenvolvia. Na Grécia, cujo modelo pedagógico serviu de base a todo o Ocidente até fins do século passado, a vida cívica e política se esgotava na *Ágora*, assim como a vida intelectual, no *Logos*, sendo que os dois espaços eram praticamente superpostos e coincidentes – o da *Ágora* e o do *Logos*. Se nos lembrarmos como as estruturas do universo dos gregos eram moldadas por uma espécie de mente contemplativa – retratada, por exemplo, no pensamento de Platão e Aristóteles, mas, também, na política de Péricles e na arte de Sófocles; e se nos lembrarmos, ainda, como o equilíbrio dessa sociedade deixava à margem, pelo menos no plano da consciência, o domínio do econômico, a tal ponto que este não chegou a conquistar sua própria autonomia, absorvido pelo doméstico ou apagado pelo político, então chegamos à conclusão de que a educação do *Logos* era plenamente eficiente para as necessidades desse tipo de sociedade. E se dermos um salto no tempo e no espaço, e da Grécia de Péricles passarmos para o Brasil, da Colônia à Revolução de 1930, essa educação de *Logos,* que não é senão a famosa – ou famigerada – educação dos bacharéis, foi igualmente eficiente para moldar as instituições políticas do nosso país, alimentar o processo liberal e entreter os ritmos de uma cultura alienada, que não era alienada por causa dos bacharéis, mas a que os bacharéis deram viabilidade e funcionalidade.

Insistimos em acentuar, portanto, que a distinção entre o projeto pedagógico da sociedade moderna e o das sociedades integrantes da civilização clássica, não reside entre o caráter geral de

uma e o caráter prático de outra. De resto, a própria oposição entre educação *geral* e educação *prática* resulta de um equívoco, aparentemente das palavras *geral* e *prática*, mas, no fundo, do modelo cultural de que elas extraíram, ou extraem, seu conteúdo. Para os gregos, a generalidade da educação correspondia à do ecúmeno político que, como vimos, não incluía o trabalho nem as classes trabalhadoras, o que é perfeitamente correto: as sociedades são perfeitas na medida desse sincronismo. A *paideia* e a *politheia* fazem parte da mesma harmonia. Impõe-se, apenas, que esta seja autêntica e que, para isso, se realize externamente, nas estruturas sociais, e internamente, na consciência. O essencial é que ela se exprima como consenso. Pois, quando uma parte da comunidade política perde a consciência de sua integração, nela introduz-se o diacronismo, e com ele um processo de ruptura que deverá durar até que outra sincronia seja alcançada. O principal efeito da sincronia é que ela torna plenamente viável e eficiente a sociedade no nível em que estão colocados, frente a frente, os seus fins e os seus meios. A educação do *Logos* resolvia os problemas de práxis na sociedade grega. A estrutura social, econômica e política desta, no que tinha de essencial, podia excluir o trabalho: não no plano social, mas no plano da consciência.

Não se pode dizer que o que caracteriza o *Logos* na cultura grega tenha sido a sua separação da práxis, pois tal afirmação virá contradizer a nossa tese de que a educação grega era eficiente na medida em que o seu *Logos* cobria quase toda a extensão de sua práxis. Apenas, eles não tinham consciência de que excluíam da práxis uma parte essencial dela – o trabalho. O imobilismo postulado pela filosofia social dos gregos era perfeitamente coerente: pretendia-se preservar um estilo de sociedade capaz de satisfazer-se com o trabalho do espírito voltado sobre si mesmo. E em que as relações de uns com os outros se processasse em um nível de diálogo, como em uma projeção do *Logos* corporificador da con-

templação de cada um. O que aqui desejamos demonstrar é que a educação eficiente é só educação geral. O mesmo aconteceu em Roma, onde a *Humanitas* (de que vieram as nossas "humanidades") correspondia basicamente à *paideia* grega. Do geral, no caso, estava excluído o *prático*, entendido este no sentido moderno, mas não no do próprio contexto do mundo clássico. Prático é o que produz a práxis ou dela resulta, e práxis é a ação do homem pleno, em plena inserção no mundo: ação-pensamento, fundidos no engajamento social, segundo a fórmula dialética. O problema essencial é o da reformulação das humanidades pela incorporação, nelas, das instrumentalidades da civilização democrática e teórica do nosso tempo. Democrática, ela impõe a todos a preparação para o trabalho; técnica, ela impõe uma *tecné* que não será elaborada só pelo *Logos,* mas com outros instrumentos e habilidades ligadas à ação do homem dentro das estruturas sociais e econômicas organizadas e operadas segundo uma práxis científica e tecnológica.

Em um sentido mais concreto, prático é o que tem eficácia na ordem da ação. Ora, na Grécia clássica, a práxis do homem civilizado se esgotava no esforço de promover o enriquecimento da vida pessoal e da vida coletiva, que formavam, sinergicamente, um só todo, como uma ampla projeção do *Logos* no universo da *polis*. Daquele esforço – e deste universo – estava excluída toda a *tecné* que não é parte do *Logos* nem instrumento de suas articulações. Como era a técnica de falar (a Retórica), a técnica de gerir os negócios da cidade (a Política), a técnica de pensar (a Lógica), etc., e como eram as artes, sobretudo a arquitetura e a escultura. Tudo isso que nos parece hoje um produto da obra do espírito separado do resto, na Grécia, ao contrário, "inervava" o resto, estabelecendo-se entre a ética, a metafísica e a política uma continuidade que não era só de disciplinas filosóficas, mas da experiência humana ao vivo que essas disciplinas retrataram. Havia coerência entre o mundo teórico e o mundo prático.

Em conclusão: as estruturas concretas da vida individual e coletiva eram entretidas por uma práxis que, no fundo, era o exercício, o processo operante do *Logos* na civilização, o que faz desta a mais apaixonante experiência que a história conhece. Daí é que, na Grécia, a racionalidade política e a filosófica eram contínuas entre si. Não era só o fato de que a filosofia era política por essência, como qualquer filosofia digna desse nome: é que a continuidade das duas se objetivava no espaço do mesmo *Logos*.

A irrupção do trabalho na *Polis* só pôde acontecer quando mudaram as estruturas fundamentais desta. Quando, sob o látego da crise da industrialização, a sociedade se tornou realmente dinâmica. Na fenda das estruturas quebradas começou a vicejar a consciência do que estava por baixo delas, que era, também, consciência do *Logos* que as tinhas estruturado. Desmistificou-se esse *Logos* e a sua alienação.

Gostaríamos de encerrar essas reflexões com uma nota sobre educação permanente: o indivíduo desenvolve a sua cultura *no* e *pelo* trabalho; mas, ao mesmo tempo, a cultura não é coextensiva com este: transcende-o como instância crítica e criadora. A escola média dá a formação profissional, por exemplo, mas esta só é autêntica quando a *tecné,* na qual o indivíduo é instruído, constituir uma práxis autêntica, abrangente do seu projeto existencial global – o seu fazer que incorpora o seu ser, o fazer que é fazer-se refazendo o seu "entorno" – e abrindo, dentro dele, o espaço para a sua própria recriação permanente. O indivíduo não cai dentro de uma profissão como um objeto passivo se encaixa dentro de um escaninho, ou um bicho-da-seda dentro de seu casulo. Ele se torna elemento ativo e criador, não só porque se movimenta dentro de seu emprego, como também porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para a sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair em um emprego como uma pedra cai em um poço, mas para mergulhar em uma corrente que pode levá-lo sempre adiante.

A sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente o seu ofício, aperfeiçoando-o, extraindo dele uma consciência gratificante que está ligada só a um *opus* – e nunca a uma tarefa – e transcendendo-o sempre para outros ofícios mais próximos de sua ambição criadora e de sua capacidade.

Entretanto, para que a cultura não pare no trabalho, é preciso dar-lhe chances fora deste: no lazer. Lazer significa existência individual assumida pela consciência intencional, criadora. A existência como liberdade e projeto. Lazer significa a possibilidade de recuperar as forças originais, comprometidas, pelo trabalho, com o projeto coletivo, do mesmo modo que o trabalho representa exatamente a sua antítese dialética: o comprometimento dessas forças no projeto social. Entretanto, recompostas as suas provisões criadoras pelo lazer, é no trabalho que o indivíduo vai utilizá-las, recomeçando tudo de novo – cada uma das quatro categorias – educação, cultura, cidadania, lazer – gerando todas as outras.

Conclusões

1ª. A educação geral e a educação técnica vão se tornando convergentes, em vez de paralelas: toda educação tende a ser técnica, assim como toda práxis tende a basear-se em uma educação geral.

2ª. Assim sendo, a educação geral não é mais a que "sobra" de todas as técnicas, mas a que nelas expressa, criadoramente, a sua virtualidade. Nessa perspectiva, em vez de tentar adiar a *especialização*, deve-se antecipá-la por um processo germinativo de práxis cada vez mais diferenciadas, na medida e no nível dos engajamentos de cada indivíduo. Por outras palavras, o problema da escola média não é tanto o de determinar o momento da *especialização*, como o de aproximá-la das fontes mais ricas do indivíduo, através do processo de educação geral. Em vez de dar-lhe um instrumento, é preferível explorar a inesgotável e infinita instrumentalidade do Sujeito.

3ª. A revalorização da educação geral, sobretudo através das ciências e da linguagem, nas atuais condições da sociedade industrial, é mais importante que a *formação simplesmente técnica*, porque a própria educação geral se tornou técnica com a possibilidade de transcender-se continuamente. O mesmo que acontece quando o homem, aprendendo a técnica, se assimila a ela, pelo modo dela – puramente repetitivo e inelástico – em vez de assimilá-la a ele próprio, e a seu modo próprio, que é o da universalidade.
Na realidade, o geral e o especial, o estudo geral e o estudo técnico, não mantêm as mesmas fronteiras existentes quando as categorias da cultura eram classificadas, tanto quanto os grupos sociais. Não é, aliás, por mera coincidência que a fusão se vai processando simultaneamente no mundo social e no mundo da ciência. A existência do homem no mundo de hoje se constitui de um tempo só, e simultâneo, tornado em processo tudo o que foi aquisição do passado. Portanto, os conhecimentos já não se escalonam em categorias separadas horizontalmente, mas confundem verticalmente ao longo de todo o processo de ascensão do homem na sociedade. A educação permanente deverá alterar as estruturas dos cursos, desde o 1º e 2º graus, até a universidade.
4ª. E, ainda mais, "a nova objetividade adquirida pela *educação geral*, como resultado de sua encarnação pela práxis, impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela: a) assuma a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente; b) que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando

a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de tecnicalidades. Esse efeito decorre, diretamente, da 'virada' do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que antes ele consumia a sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde toda a sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito."[14]

5º. A orientação educacional não é só a busca de preferências supostamente existentes em estado puro dentro do espaço psicológico da criança e do adolescente, porque não existe espaço psicológico puro: o psicológico é o social interiorizado. A orientação educacional parte do reconhecimento do confronto homem-mundo, sob a forma dialética do mundo a fazer-se pela ação do homem, e do homem a fazer-se a si mesmo enquanto faz o mundo; o reconhecimento, portanto, de que as preferências vocacionais resultam de um apelo de dentro e de fora, simultaneamente educacional e profissional: o indivíduo e a sociedade, o universo da educação e o universo do trabalho. Por isso, filosoficamente, a orientação é uma só, com diferentes nuances segundo as etapas da educação.

6ª. A educação da criança, do adolescente e do adulto, se situa dentro do mesmo tempo e do mesmo espaço social. Isto é o mesmo que dizer que se torna cada vez mais irrelevante a fronteira entre a escola e a sociedade. Até agora, era o adulto, exclusivamente, que representava a sociedade (já que só se considerava sociedade, a sociedade *estabelecida*, de que ele era o estereótipo), enquanto a escola era constituída por aqueles que *ainda* se

---

[14] TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. "Um novo mundo, uma nova educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 51, n. 113, pp. 9-18, jan./mar. 1969.

preparavam para integrar-se nela. Agora, começamos a compreender que a sociedade se estabelece, criadoramente – e não estaticamente – mediante o concurso das gerações no tempo e no espaço simultâneos. Por isso, os adultos voltam a frequentar a instituição educativa, ou criam novas instrumentalidades, paralelas ou até competitivas com a escola.

A revolução da chamada "escola nova" consistia em ligar escola e vida, educação e sociedade, antecipando na primeira as experiências realmente vividas na segunda. Mas não chegou a criar o tempo simultâneo da educação e da sociedade – pedagógico e sociológico. Por isso mesmo, a experiência não era *realmente* vivida. A anterioridade representava até certo ponto um artifício. Havia sempre a necessidade de se *preparar* para a vida, a anterioridade de uma em relação à outra.

A revolução da escola consiste em homogeneizar educação e sociedade, escola e vida, indivíduo e comunidade, em tempo simultâneo. Desaparece a anterioridade da escola em relação à sociedade. Elas formam o mesmo universo e participam, a igual título, com os seus representantes típicos – os jovens e os adultos – do processo continuado de renovação social. O universo dos pais é quase tão móvel quanto o dos filhos, as aspirações de ambos se ampliam em um horizonte de emergência e de risco. Assim é que surge uma nova homogeneidade de que a linguagem é, ao mesmo tempo, o filtro e a transparência. A parceria das diferentes gerações representa o caminho de um novo "contrato social". O congraçamento delas representa o eixo vertical (tempo social), e o congraçamento das várias classes e grupos sociais o eixo horizontal (espaço social), cujo intersecionamento fará emergir um novo contrato social.

Um novo mundo, uma nova educação[15]

Perspectivas

Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supereducados, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, *per se,* correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais específicas.

É preciso compreender a nação como um "cheio", uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem somando eficiência, sendo igualmente necessário conceber a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

O conceito de totalidade, no caso, não significa apenas aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como, também, o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo. Assim como há uma solidariedade das pessoas para um empreendimento comum, existe uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social. É o princípio a que se poderia chamar de conversibilidade relativa dos mecanismos e estruturas sociais, pelo qual cada um deles pode adaptar-se, como instrumento, aos fins dos outros. Em última análise, a sociedade ajuda cada um a ajudá-la. Tomando o caso concreto da educação, vemos que a ação que desenvolve a sociedade – a sua práxis em qualquer terreno – pode converter-se em ação educativa. A fábrica, antes, utilizava os "formados" pela escola; hoje, ela própria se transforma em escola, o utilizador da educação passa à condição de produtor, ao mesmo tempo em que o produtor – a escola – se converte, sob certo aspecto, em utilizador da práxis desenvolvida por outras instâncias sociais.

---

[15] Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.51, n. 113, pp.9-18, jan./mar. 1969.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerbara (sobretudo entre o trabalho e a educação), ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho a cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação, etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação, mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do *homo sapiens*, senão também do *homo faber*. A identidade da ação – como uma só – abriu caminho à nova identidade do homem, com um ser só. Foi preciso que a humanidade revelada na história realizasse essa integração, para que cada indivíduo, em particular, pudesse realizá-la. Por outras palavras, a integração de seus vários aspectos vem-se processando de fora para dentro; antes na sociedade e, depois de um longo périplo, dentro dele: primeiro, no plano das estruturas sociais, e só depois, na educação e no trabalho, entre classes educadas e classes trabalhadoras, para que, internamente, na práxis individual, se pudessem conciliar aquelas duas dimensões. Só então a educação resolveu o problema de sua ambiguidade fundamental, que hoje se traduz, por exemplo, nas expressões educação geral e educação técnica.

Quando, portanto, a ação do homem se encontra consigo mesma, a educação se dirige cada vez mais para a ação como um todo;

e ao mesmo tempo, todas as formas da ação – como expressões da identidade humana – se tornam, de alguma forma, em educação.

Educação geral e educação técnica, cultura geral e especialização são termos que, antes antinômicos e rigidamente classificados, começam a adquirir flexibilidade e a caminhar um na direção do outro. *Unum versus alia:* a vocação da universalidade se afirma em nossos tempos, em nível mais alto de integração e de encarnação que na Idade Média, e marca profundamente não só a instituição universitária como todas as instituições educacionais e, paralelamente, todas as estruturas sociais.

Ora, esse jogo de articulações, essa fluidez, essa passagem fácil de um nível a outro, e de uma modalidade a outra no plano da educação, mas também o fácil trânsito da educação para o trabalho e do trabalho para a educação, tudo isso é o que existe de mais importante no mundo novo e na forma de educação que procura refleti-lo. Estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a educação permanente, síntese de todas essas aspirações e técnicas. Mas é preciso juntar uma coisa e outra, pois, em termos de aspiração ou de retórica, muito se tem falado de unir a universidade à sociedade, de ajustar a escola média a estruturas ocupacionais vigentes, etc. O que nos falta é identificar as técnicas que levam a esse resultado, a fim de que uma vontade política possa utilizá-las, impulsionada pelas motivações que constituem, no final de contas, uma outra filosofia do homem e de suas realizações: a própria e a da cidade que ele habita.

Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarinato – de sábios na cúpula – e passou a depender da eficiência solidária da comunidade que a forma? Senão aquela que não se fez *uma vez para sempre*, mas se faz todos os dias?

A própria ideia de especialização tomou contornos novos. Em vez de estanques, como antes, as especializações estão sempre a mudar

em dois sentidos: enquanto avançam umas na direção das outras, formando complexos interdisciplinares, e enquanto cada uma delas se supera, constantemente, a si mesma, enriquecida, transformada, "plasticizada" pelo movimento incessante da sociedade que a motiva e da ciência que a aparelha. A perspectiva pluridisciplinar avassala todas as ciências e técnicas. Seguindo o impulso integrador, a educação geral se inova no conteúdo e na posição que ocupa dentro da filosofia pedagógica. A educação geral não é *outra* educação, comparada com a educação técnica, como se cada uma dessas classificações determinasse formas irredutíveis de inteligência e, na base destas, grupos sociais inconciliáveis. Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz como práxis – ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo – e em que ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo; na medida em que o "microcosmo" de Aristóteles se liga ao "macrocosmo", em termos de compromisso e não apenas de contemplação, nessa mesma medida a educação geral se converte em educação técnica.

A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela práxis impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela assuma a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente; segundo, que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de tecnicalidades. Esse efeito decorre, diretamente, da "virada" do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia a sua riqueza na autocontemplação,

enquanto hoje ele infunde toda a sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situar-nos diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito. Não esquecemos, neste passo, quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos quanto o Objeto representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o Sujeito e o Objeto se implicam reciprocamente. Partindo dessa nova atitude, a *démarche* do espírito passou a orientar-se no sentido de fixar novas bases para o saber. A riqueza do técnico, por exemplo, repousa no saber geral alongado em saber científico. Essa verdade filosófica está empiricamente comprovada nas pesquisas que vêm sendo feitas em várias partes do mundo, sobretudo na América do Norte, sobre a eficiência da educação geral para as atividades técnicas.

Quando hoje admitimos que o profissional e o educacional se encontram juntos no ensino médio, como acaba de fazer a IV Conferência Nacional de Educação, não estamos senão reconhecendo aquela verdade filosófica e pedagógica. O econômico e o cultural não se identificam, evidentemente, mas se continuam um no outro; a orientação profissional prolonga a orientação educacional nos fios da mesma práxis, como etapas de um processo contínuo.

A educação começa, finalmente, a ser reconhecida como um processo fluente que elimina dualismos e barreiras, ajustando-se à unidade do homem colado à sociedade que ele constrói. A fluência reflete-se no plano pedagógico sob vários aspectos: na comunicação entre os diversos tipos de currículo, como é o caso dos "colégios integrados", mas, também, na comunicação vertical entre os vários níveis de cursos. Níveis primário, médio e superior; modalidades técnicas diversificadas, ao lado da educação geral,

toda essa arquitetura cede ao impulso fertilizador da nova educação, a qual é uma só, permitindo ascensão de um nível para outro, não através de rígidos segmentos, mas de um processo contínuo. Tecnicamente, esse modelo exige, ainda que permaneçam os moldes tradicionais, a criação de um fluxo de que possa cada um retirar o *quantum* de educação que comportem seus interesses, talentos e tempo disponíveis. Cessa o tempo escolar – há um tempo contínuo; cessa o espaço social contínuo; cessa a exclusividade da técnica escolar – quase todas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas da educação. Todos os tempos são tempos da educação; todos os lugares são lugares para a educação; todas as formas de comunicação e controle social podem reduzir-se ao processo educacional. Já tive oportunidade de focalizar esse problema no artigo *Expansão do ensino superior*.

Antigamente, havia só uma educação, a das elites, realizada em período marcado que correspondia às etapas iniciais da vida; hoje, há duas educações: a escolar, para as elites, mas invadida, crescentemente, pelas camadas populares; e a popular, fora da escola, e por isso mesmo dirigida predominantemente para os adultos, por serem estes capazes de alcançar certo grau de educação fora do contexto disciplinador da escola.

Duas das características, portanto, da antiga concepção vêm sendo superadas: o sentido elitista e a esmagadora predominância do puramente escolar na educação; a terceira característica, porém, resiste mais tenazmente: a que consiste em situar a educação, no seu sentido rigoroso, em uma determinada época da vida.

O futuro provavelmente voltará a ter uma só educação: unificada para todas as classes sociais, impulsionada por uma variedade de técnicas e processos – entre os quais o modelo escolar convencional será apenas uma das possibilidades – transcendente de todo limite cronológico, como um processo de atualização permanente do ponto de vista cultural e profissional.

Considerando a questão por outro ângulo, poderíamos dizer que, no passado, a sociedade estática se reproduzia em cada geração, de maneira a justificar as características, já assinaladas, da antiga educação. Cada geração podia prover-se – a si própria e à sociedade sob sua liderança – com o pecúlio trazido da escola, que permanecia eficaz a vida inteira. Cada geração poderia esperar, em suma, que se completasse na escola a formação da que deveria substituí-la. Atualmente, tem a sociedade de banhar-se em uma cultura incessantemente renovada – como um rio de Heráclito – cuja riqueza e cujo dinamismo transcendessem os processos de escolaridade.

A bipolaridade do processo educacional e a educação permanente

Acentuei, no início deste trabalho, como a ação que desenvolve a sociedade – a sua *práxis,* em qualquer terreno – pode converter-se em ação educativa. A esse propósito, permito-me reproduzir, aqui, reflexões que tive oportunidade de fazer recentemente em meu trabalho apresentado ao Conselho Federal de Educação, por ocasião da III Reunião sobre Assuntos Universitários.

O problema crucial do ensino superior nos dias atuais consiste em estabelecer relações adequadas entre a qualidade e a quantidade. Pois a qualidade não abre mão de sua exigência intrínseca, mas a quantidade acompanha as mudanças da civilização: no caso da nossa, ela corresponde à massa, como categoria básica da estrutura social.

Quando a sobrevivência da sociedade depende da educação da massa, como em outros tópicos procurarei demonstrar, ela tem de inventar um novo aparelho institucional, já que os mecanismos clássicos se destinavam à formação de uma fração privilegiada, a única que se educava para comandar as outras. Hoje, o sistema de ação da sociedade global se baseia no fenômeno da autodireção através do qual a massa se manifesta como sujeito e objeto de seu projeto. Esse fenômeno mudou tudo na face da terra, a começar pela educação. O enorme atropelo criador pela expansão educacional expressa apenas o confronto entre a avalanche popular e o gargalo elitista.

Acontece, porém, que nem a educação democrática, nem qualquer outra se realiza apenas derrubando exigências e padrões, mas, ao contrário, criando seus próprios padrões e exigências.

O sistema de educação democrático é incomparavelmente mais difícil e oneroso que o tradicional, pois ela deve pagar pela ascensão da massa e não pelo achatamento das elites. Ele constitui o preço de um novo protagonismo da sociedade, exercido antes por uma parte dela, e agora pela maioria.

As elites dirigentes, porém, emperradas no passado, estão querendo pagar pela educação moderna o mesmo preço com que se obtinha a educação tradicional. Os orçamentos públicos de educação mantêm-se praticamente inalteráveis, e os apetrechos para promovê-la são basicamente os que herdamos dos gregos e dos medievais, com mudança substancial de horizontes, evidentemente, apenas depois da revolução da ciência experimental, a partir da Renascença, e da revolução pedagógica do século XIX.

Quando uma sociedade quer realmente mudar os seus objetivos, essa mudança se reflete no esforço representado por sua política de investimentos. A análise comparativa dos diversos setores contemplados no orçamento público de qualquer nação revela nitidamente para onde se inclinam as usas decisões efetivas. Os países que não tomam decisões revolucionárias quanto aos gastos com a educação, podem ter todo o mimetismo ou a retórica da mudança, mas, na realidade, não mudam nada.

O valor da educação democrática exige uma convicção nova, que falta, infelizmente, nas elites dirigentes da maior parte dos países do mundo. Não é outra a conclusão a que chegaram os educadores de 52 países na Conferência de Williamsburg, promovida por iniciativa do presidente Lyndon Johnson, em outubro de 1967.

Aplicando uma distinção formulada por Ricoeur, a respeito de outro assunto, poder-se-ia dizer que os Estados modernos organizam a sua política muito mais sobre a linha da reivindicação que sobre a linha da educação. Esta última representa a condição da sociedade

adulta e autônoma, na qual o povo representa, como já acentuei, Sujeito e Objeto do desenvolvimento. O que a caracteriza é um especial estatuto de solidariedade, baseado na participação de seus membros, a igual título, na produção e na fruição dos bens, na medida em que se igualam as suas qualificações. Trata-se de um equilíbrio entre a produção e o consumo, ao nível da práxis de cada indivíduo. Evidentemente, esse modelo de sociedade elimina o privilégio – dos que têm o que não merecem – e a injustiça – contra os que merecem o que não lhes é dado. O que caracteriza a sociedade tradicional é o paternalismo, o privilégio e a predominância dos mecanismos de pressão como meio de progresso. À maioria, privada da condição de sujeito, são igualmente negadas, juntamente com os direitos que estão associados a tal condição, os meios fundamentais de merecê-la, concentrados na educação, e o que deveria ser obtido por merecimento passa a ser concebido como graça. O direito de graça é próprio do princípio que permanece, disfarçado, no poder paternalista, e tanto o privilégio como a reivindicação são seus frutos naturais. Privado da autonomia responsável e das prerrogativas que a acompanham, a maioria se lança na reivindicação, que hoje, por um notável amadurecimento das massas, se manifesta sobretudo como uma reivindicação de educação – para que deixe de haver as outras. A apropriação social, cultural, cívica e econômica, nos termos já definidos no tópico referente ao estatuto democrático, não pode ser o fruto da violência das massas, nem da generosidade dos príncipes, mas da maturidade do corpo social haurido na educação. Só assim poderemos sair do círculo vicioso em que o despreparo da maioria dos membros da comunidade os desqualifica para a participação, e a ausência de participação consolida cada vez mais o *estatuto da dependência*, aquele que se opõe simetricamente ao da solidariedade.

Os Estados modernos padecem de uma tremenda imaturidade quando se recusam a fazer a opção educacional como opção política (no sentido forte da palavra, isto é, colocando educação

no cerne do processo nacional e retirando-a da marginalidade por força da qual a maioria dos cidadãos – os marginalizados – se concentra na atitude de reivindicações); eles custam mais a compreender, ou aceitar, que uma coisa evita a outra, e que mais vale a ofensiva criadora que a defensiva estéril ou destrutiva.

A arma de que se valem, muitas vezes, os administradores para dissimular a miséria da educação é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de dinamismo, quando, na realidade, não se está expandindo nada, mas apenas dividindo o mesmo fundo de recursos por um número cada vez maior de encargos. Expansão é multiplicação da mesma substância, e não a sua deterioração. O expediente usado para essa operação mágica é o apelo a soluções cartoriais, com o adjutório, às vezes, das soluções sentimentais, ou das crenças arcaicas na força do espontaneísmo. Toda vez que uma intervenção realista se sobrepõe aos aspectos formais, é paradoxalmente tachada de utópica. Para se ver como o realismo autêntico, e como se procura fugir à obrigação de lutar por valores reais, colocando-os na ordem dos valores inatingíveis.

Mas não se trata somente da ausência de convicção em parte das elites dirigente; trata-se, igualmente, da falta de imaginação. A primeira é responsável pela escassez dos recursos, e a segunda pelo conservantismo do sistema pedagógico e dos instrumentos que ele mobiliza.

Será impossível atender à demanda escolar, nas proporções atuais, com o sistema "escolástico" (tomada a palavra no sentido sociotipológico, e não estritamente histórico). Escolarizar todo mundo segundo o modelo tradicional ultrapassa de muito a soma de recursos materiais e humanos com que conta a maioria dos países, e especialmente os que ainda estão em processo de desenvolvimento. A única saída que, no momento, se poderia vislumbrar, parece estar na educação permanente*,* ligada não só à atividade profissional, mas toda à práxis humana: cívica, social, cultural, política.

A educação permanente pode ser entendida como um sistema aberto, que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à práxis humana em toda a sua extensão.

O sistema de educação permanente opõe-se ao sistema escolástico, do mesmo modo que uma civilização dinâmica e de massa se opõe a uma civilização estática e elitista. Naquela, a cultura se elaborava na "escola" e se irradiava pela sociedade; nesta, o processo é bipolar, um polo na escola, e o outro na própria sociedade, interpenetrando-se o dinamismo de uma e de outra de modo que a escola realize toda a sua possibilidade de educar a sociedade, e a sociedade aproveite toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma – valendo assinalar que, por causa da intervenção dialética entre os dois planos, a própria escola terá como uma de suas funções principais estimular e orientar a capacidade de autoeducação da sociedade. Antes, e mesmo agora, a escola se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com que pretende comandar os valores vigentes, modificando-os ou, mais das vezes, conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si – como um microcosmo – e passará a ser um agente ordenador da potencialidade que está fora dela, no macrocosmo. Nesse momento, a educação será basicamente a consciência que a sociedade adquirirá de sua práxis, incluindo conhecimentos, valores e técnicas.

A educação permanente realiza no plano sociológico uma revolução semelhante, embora de maior amplitude, que a provocada no plano psicológico pela teoria *funcionalista* da educação, embora se possa dizer que se situam ambas na mesma perspectiva fundamental.

O apelo exclusivo à forma "escolástica' de educação constitui um arcaísmo. Tal modelo se acomodava, como assinalado, a uma sociedade estática, estratificada e pequena, na qual as ideias e técnicas fundamentais eram elaboradas em um órgão específico – a escola – transmitidas por via de autoridade e por muito tempo

conservadas inalteráveis. Dentro de tal estrutura, poucos precisavam de escola, e os efeitos desta cobriam-lhes o resto da vida.

Ora, o Brasil é um país que precisa criar atalhos para alcançar depressa o futuro. Muitos imaginam o progresso cultural e social como uma escada – a mesma a ser percorrida, e com o mesmo ritmo, por todos os países como se um povo jovem, contemporâneo do foguete interplanetário, tivesse de começar pela carroça. Essa teoria está praticamente rejeitada pela ciência moderna, depois de demonstrações, como a de Leslie White, antropólogo americano, de que a cultura evolui aos saltos, e como é possível que cada sociedade se beneficie do progresso das outras.[16]

Os países jovens precisam desvencilhar-se de qualquer dependência cultural, ensaiando o seu próprio voo, como já fez o Brasil em Arquitetura, em Música, em Literatura. Devemos começar da altura em que se manifestam as necessidades sociais e as possibilidades da ciência. Devemos ingressar decididamente na era da educação permanente.

A educação superior e a educação média não devem ser como monólitos, mas como torrentes em que todos possam abeberar-se. Os modelos de educação tradicional eram poucos, longos, rígidos e estabelecidos *a priori,* porque correspondiam a funções sociais bem definidas, a uma rigorosa estrutura de classes e a uma *durée* social homogênea. Quem precisava educar-se, precisava de uma educação longa – para assumir funções de elite – cujo conteúdo não tinha por que não ser praticamente imutável.

As condições atuais representam quase o inverso: as funções sociais são múltiplas, e graças à flexibilidade da estrutura, comunicam-se entre si e se transformam incessantemente. A estratificação social se abrandou, permitindo avanços de *status*, maiores ou menores, mas constantes, de todas as pessoas, e todas permanecem de-

[16] WHITE, Leslie. *The Science of Culture*, 1949.

pendentes da renovação do saber para construir o seu progresso pessoal e colaborar no progresso social.

A educação adaptada a essa estrutura deverá caracterizar-se, logicamente, pela variedade e flexibilidade dos modelos, quanto ao conteúdo, à duração e à permanência do processo educativo.

O vulto dessa tarefa exige, não só a transformação da instituição acadêmica e escolar, como o concurso de outras instâncias e formas de educação. Quanto às mudanças do sistema educativo, poderíamos lembrar, além dos *meios de massa,* a flexibilidade e revigoramento de processos escolares, como os exames de madureza e outras formas de *rattrapage,* os cursos por correspondência, as universidades populares, do tipo alemão, a extensão universitária do tipo anglo-saxônico; mas, ao lado desses, e com igual importância, a criação de um sistema aberto de cursos, nas escolas médias e nas universidades, adaptadas aos mais variados interesses e às diferentes condições de talento, cultura e disponibilidade de tempo de todas as categorias de pessoas.

Esse sistema apresenta um interesse especial em um país como o Brasil, de autodidatas e, se me permitem a palavra, de "adidatas". Somos um país sem educação escolar, onde a maioria aprende vivendo e pelejando, como no famoso verso de Camões. Mas, na verdade, esse tipo de experiência também constitui um húmus de cultura, constituindo a ideia científica desse fato a mais importante novidade da educação moderna, na mesma linha da Escola Nova, como já assinalei, uma vez que ambas realizam plenamente, e com toda a coerência, o conceito experiencialista de educação. Mas, então, se esse dado representa a maior parte de nossa realidade educacional, temos de começar por ele. Os processos de atualização e de complementação de cultura, não há nenhuma razão para que não apareçam em nosso sistema educacional com o mesmo prestígio das formas convencionais.

Temos de estudar junto com a indústria, não só o que o sistema educacional pode oferecer-lhe, mas como pode ela própria tornar-se

agente do esforço educacional. Vamos institucionalizar, mediante acordo entre o governo, os estabelecimentos industriais e comercias, e as escolas, mecanismos de interação, como estes: a liberação parcial dos empregados-estudantes, para se dedicarem mais eficazmente aos seus estudos; asseguramento de condições de estágio profissional supervisionado, que está encontrando ainda sérios obstáculos nas suas primeiras tentativas; a reciclagem nas fábricas e escritórios; participação de representantes dos setores produtivos na gestão universitária; abertura das indústrias à pesquisa, à análise e ao contato com representantes da universidade; o estudo conjunto dos currículos – pela universidade e pelos setores produtivos – que correspondam às necessidades ocupacionais, podendo-se chegar a resultados bastante positivos, como na Alemanha, onde a indústria mantém um serviço sistemático de informação sobre as ocupações para uso de escolas técnicas.

A Igreja, as repartições públicas, os sindicatos, as associações estudantis, as entidades de classe deverão incorporar-se a essa ação educativa, com o estímulo e a ajuda do Ministério da Educação.

No regime liberal, o setor privado fazia tudo; nas sociedades comunistas, o estado pretende fazer tudo; na democracia moderna, a sociedade, pela primeira vez na história, procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros em um projeto comum sob a ação estimuladora do Estado. É o fenômeno, como lembrei há pouco, do povo como Sujeito-Objeto do desenvolvimento.

A educação permanente e o funcionamento da sociedade moderna

Desejo insistir nessa peculiaridade da sociedade moderna: a de ser compacta e de reclamar, mais que qualquer outra no passado, um jogo de articulação entre o indivíduo e a sociedade, e nesta, entre todas as esferas que a compõem. Daí procedem as seguintes considerações contidas no artigo para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, há pouco citado.

Em termo filosóficos, poderia dizer que só é possível uma verdadeira política educacional – na sociedade moderna – onde a consci-

ência de cada membro da comunidade esteja rente com a própria comunidade, como o englobado com o englobante, de modo que tudo o que afete um, afete igualmente o outro. E este é, por sinal, o feito último e pleno da própria industrialização. A modificação do homem situado significa, de algum modo – próximo ou remoto – a modificação da situação; as alterações desta, por outro lado, são induzidas por aquele. Há entre os dois planos uma fronteira móvel – a que separa a *paideia* da *politheia* – através dela se realizando uma dilalética semelhante à que foi acentuada por Gurvitch ao referir-se à "reciprocidade das consciências": trata-se, na perspectiva do sociólogo francês, de uma espécie de "imanência recíproca das consciências individuais com as consciências coletivas, e das consciências coletivas com as consciências individuais".

Poderíamos dizer que a densidade de um contexto social se mede pelo grau de intensidade com que seus problemas se impõem à consciência e ao comportamento de cada um de seus membros. Só a partir de um certo nível de densidade – e portanto da pressão dos problemas da sociedade sobre os indivíduos que a constituem, forçando a solidariedade orgânica entre eles, é que se tornam claros os efeitos da educação. Claros e mensuráveis. Aí, a política educacional se torna indispensável como parte da política em si mesma. No sentido em que a *politheia* exige a *paideia*. Só nessa perspectiva ganha sentido uma política de recursos humanos por técnicas de avaliação. A partir daí, as intenções da política educacional poderão expressar-se com precisão, tornando-se imperiosa a existência da contabilidade nacional, da estatística, do cadastro da economia e do planejamento da educação.

Dentro do contexto a que estou me referindo, cada um se torna solidário, *socius*, do grande empreendimento que é a Nação. Onde não haja esse sentimento – da Nação como empreendimento – não pode haver a apercepção da necessidade da educação para todos. Nos regimes elitistas, a educação só precisa ser eficaz para a minoria dirigente. Ora, uma das características essen-

ciais do desenvolvimento é que ele deve representar um empreendimento global, desfazendo-se gradativamente no fluxo do processo solidarizante, a estrutura que o impede. Só a democracia – como consciência de participação responsável na comunidade nacional, vivida eficazmente por todos os que a integram – dará sentido a uma fórmula que entre nós não tem sido mais, em muitos anos, que um *slogan:* educação para o desenvolvimento.

Desenvolvimento, tecnocracia e universidade[17]

O exame das instituições envolve necessariamente o exame da ação do Estado. A liderança deste tem como uma de suas vantagens decisivas antecipar-se à evolução espontânea das instituições ou das estruturas sociais e sobrepor ao jogo errático dos fenômenos uma vontade normativa. Essa liderança, com tais características, surgiu no mundo moderno juntamente com a própria consciência de desenvolvimento, e como um de seus imperativos fundamentais. Entretanto, a marcha do desenvolvimento – como ideia e como processo – vem-se realizando em cima de contradições que nos últimos anos só se têm agravado. Houve, antes de mais nada, em vários países, uma fratura no processo que dissociou a liderança do estado do compromisso desenvolvimentista. Em vez de acelerador da mudança institucional, ele se firmou como poder frenador. Manteve-se à frente do processo a vontade normativa, porém movida pelo freio e não pelo detonador. O "escândalo do desenvolvimento" – que é como Austruy[18] vê essa irrupção ocorrida em nossa época – assustou a consciência conservadora na qual se reintegraram rapidamente as elites do poder. Isso aconteceu sobretudo nos países do terceiro mundo pela razão óbvia de que nestes, mais que em outros quaisquer, a mudança-desenvolvimento se mostrava não só às classes dominantes, como, em senti-

---

[17] Publicado na Revista de Cultura *Vozes,* ano 69, n.6, pp.421-434, 1975.

[18] J. Austry. *Le scandale du développement* (Paris, Marcel Rivière, 1965).

do diverso, às próprias massas populares. Nas primeiras, ele provocou a desconfiança e o medo e, nas segundas, uma desapoderada confiança no seu emergente protagonismo.

Em alguns países, foi a torsão sofrida pela liderança do estado. Torsão nítida da vocação revolucionária (no sentido de desenvolvimento) para a vocação conservadora.

E a universidade?

Arma-se, nos países em mudança, uma situação bastante paradoxal: a criatividade das atividades das universidades nos períodos de mudança deve exercer-se com o máximo de vigor, consolidando a sua autonomia, e o Estado, pelas mesmas razões, tem de assumir uma enérgica posição de liderança, na qual se inclui o planejamento, como instrumento e expressão de uma política de eficácia, de efeitos multiplicadores e aceleradores, não só na economia, mas, também, em todos os setores da totalidade social. Dentro dessa perspectiva – da universidade voltada para fora, ou seja, nos seus compromissos com a realidade social e nacional – o grande problema do governo da universidade é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia, entre a sua vontade e a do Estado. Por definição, é o estado o órgão mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específico da *vontade geral*, mas esta se expressa também por outras fontes que devem ser captadas. Simplificando os termos do problema, poderíamos dizer que, teoricamente, as relações entre a Universidade e o estado se revestem de extrema importância, como o confronto do que deveriam ser as duas expressões da síntese nacional: porque são os dois "universos" que a representam de maneira mais global e mais ordenada: um, como estrutura de poder; e outra, como estrutura de saber. Um deve constituir a expressão suprema da Nação, como lembrava Deloz[19]: a Nação "se personnalise

[19] J. T. Deloz. *La socété internationale et les principes du Droit public* (Paris, 1929). Citação de L. Franca, in: *A crise do mundo moderno* (Rio, Agir, 1955 – 4. ed.), p. 37.

s'étatisant", e a outra, a suprema expressão da cultura, como a consciência que a Nação forma de si mesma e do seu projeto.

Desvio tecnocrático e compartimentismo

Os métodos de ação acompanharam essa "virada" na filosofia do poder.

Em primeiro lugar, o estado criou o que se poderia chamar o *desvio tecnocrático*. Pretende-se esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) de sua substância política, substituindo a "ratio" política pela "ratio" técnica. O desvio, no plano metodológico, consiste em opor a ideia de "eficiência" (conceito ambíguo) à de "participação". O pretexto é a complexidade das estruturas na qual a tecnocracia corta fácil, e o lucro é a neutralidade, que afasta a controvérsia.

É bastante ilustrativa a concepção de planejamento. Se o planejamento se subordina inteiramente à decisão política, ele não é mais planejamento. Pois é da essência do planejamento ser uma instância de racionalidade e, além disso, lhe servir de guia e de complemento, como também, de contrapartida e antídoto: há entre os dois uma relação dialética por força da qual se evita tanto o tecnicismo apolítico quanto o politicismo irracional. Evita-se, por outras palavras, o unilinearismo da razão técnica e a gratuidade do Poder ou a sua ordem selvagem. Separar o processo político do processo de planejamento como processo racionalizador é desdialetizar o poder e a razão dentro de uma só totalidade de que ambos são polos. O que significa, em última análise, abandonar o poder ao irracionalismo, sem se assegurar à possibilidade de que ele venha algum dia a lançar a ponte para a razão e a encetar com esta um processo de fertilização mútua.

Em segundo lugar, a estratégia despolitizante usa a técnica do *compartimentismo.* Cada setor cuida do que lhe é próprio como forma de autopreservar na pureza de propósitos e em eficiência de ação. Cada parcela da população – instituição, grupo, classe, etc. – por seu

turno, deve concentra-se nos próprios interesses. Não cabe à universidade preocupar-se com o que acontece além de seus muros, nem tampouco à Igreja ou aos Sindicatos. Os estudantes são para estudar, os trabalhadores, para cuidar de seu ofício, a Igreja, de sua fé, e assim por diante. Dessa forma, desfazem-se as solidariedades não só das estruturas como das pessoas e grupos, juntamente com os seus dinamismos convergentes. Na sociedade, qualquer parte decepada do *todo* perde o contato com a fonte de seu próprio dinamismo. Esvazia-se. A menos que se trate de situação típica do *projeto* – na qual certas partes têm a missão de criar um novo *todo*. Mas também aí a solidariedade persiste, só que com os seus termos invertidos: das partes para o todo, germinativamente, a contracorrente, em vez do todo para as partes seguindo um declive natural.

Além do mais, a solidariedade aqui mencionada não implica, por si, integração, segundo a *visão funcionalista*. Significa que o dinamismo das partes é essencialmente referido ao *todo,* no sentido da integração, ou melhor, da estruturação – mas, também, no sentido da desestruturação. "A sociedade, para sobrexistir", tem de negar-se, continuamente, pela incidência polêmica (indivíduo, instituição, organização), pois a sua própria substância é dialética, formada duma continuidade descontínua que nos faz lembrar o *polémus patér pantón* de Heráclito".[20]

O pensador e economista Quesnay – patrono dos Fisiocratas e um dos precursores do liberalismo clássico – formulou a célebre "Tableau". Concebeu, de forma sistemática, a ideia da totalidade articulada na economia e, por via desta, na sociedade – mas o seu inconsciente ideológico lhe impôs distribuir as classes sociais sobre um "Tableau" fixo, tudo continuando a girar, indefinidamente, segundo itinerários invariáveis com os quais se confundia a própria noção de ordem social.

[20] TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. "Realidade, experiência, criação", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.130, 1973, p. 236.

A estratégia da divisão consiste em sobrepor as formas aos conteúdos para calar, nestes, o apelo que emerge de cada parcela da realidade para o reencontro com a realidade toda.[21] Daí por que a recente reforma universitária no Brasil é uma reforma cartorial. Até recentemente, o planejamento educacional feito pelos economistas não era rigorosamente econômico (além de não ser propriamente educacional) – não tocava na espessura do econômico com todos os entrelaçamentos que ele mantém com as diversas dimensões da sociedade, mas um processo linear que projeta no futuro números diferentes dos atuais, projetando, porém, as mesmas realidades.[22]

Divisor de águas

A educação representa um divisor de águas entre duas categorias e duas políticas de desenvolvimento. Ambas preconizam a

---

[21] Esse apelo é acenado na seguinte passagem de Pascal: " Toutes choses étant causées et acusantes, aidées et aidantes, médiates et imédiates, et toutes s'entretenant par um lien naturel et insensible qui lie les plus élognées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître le tout sans connaître le tout sansa connître particulièrement les parties" (*Ouevres Complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p.1.110).

[22] As transformações que se produziram ao mesmo tempo na realidade e na consciência assinalaram a passagem de uma sociedade de microestruturas para uma sociedade de macroestruturas. A ideia de totalidade, e das conexões que lhe dão coerência, impôs-se à cultura moderna, transformando, crescentemente, o estilo liberal e individualista em um estilo planejado e societário de ação social. No plano científico, essa percepção gerou o método interdisciplinar das ciências sociais, e no plano político, a necessidade de ação global e coordenadora. Desenvolvendo-se dentro desse contexto, a ação social teve de absorver-lhe as características. Da ideia de totalidade, muitos resvalaram para o totalitarismo, no qual o estado sufoca os indivíduos e as instituições livres, sob o fundamento de que só uma instância transcendente a todos os particularismos poderia assegurar o bem-estar social. As formas democráticas da ação social estão colocadas, portanto, entre o desafio da eficácia e a inutilidade dos métodos tradicionais, que remanescem do individualismo liberal. Para elas, a eficácia deve ser encontrada na conciliação entre as instâncias intermediárias e a sociedade global. Essa conciliação é, ao mesmo tempo, interior e exterior, na medida em que se baseia em uma atitude da consciência da própria realidade social para ajustar-se aos indivíduos, às instituições e às organizações, através do sujeito histórico (A . Touraine, *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965, pp. 91/92). Inspira-se em uma nova e científica visão da totalidade social, não como totalidade feita (K. Lewin, *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959), mas como totalidade que se faz, dialeticamente, pela ação (J. -P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard, 1960, p. 33s: "Le problème des médiations") (Ainda quanto às mediações, e com perspectiva diferente, a Encíclica do Papa João XXIII *Mater et Magistra*, 65 – Princípio de Subsidiaridade).

importância da educação, mas, enquanto uma pretende despolitizá-la inteiramente, a outra a considera parte da política.[23] Pode-se pensar em extrair da educação apenas o "alimento" da máquina tecnocrática. Ou, ao contrário, mais que usar *instrumentalidades*, procura-se obter dela uma nova inteligência do homem e da sociedade, pela qual tais instrumentalidades vão ser acionadas e com a qual se elaboram novos poderes e, sobretudo, uma nova liberdade de criação e de promoção humana.[24] A liberdade de criação e de promoção é, ao mesmo tempo, causa e efeito: ela cria um espaço e o pressupõe o espaço de novos protagonismos e aspirações. Dentro dele podem distender-se radicalismos e realizar-se uma revolução sem catástrofe. A tensão dialética persiste, revolucionariamente, gerando um processo continuado de transformação social, em lugar de crises espasmódicas logo reabsorvidas pelo *status quo.*

Trata-se, ao contrário da dialética marxista, de uma práxis que se desenvolve a partir do pluralismo divergente, mas, também, convergente. Assinala Ricoeur:

> [...] je pense que nous devons toujours garder à l'esprit, au moins comme une requête lointaine, cette exigence d'une société pluraliste. Ici je m'opposerai très vivement à l'idée marxiste qu'une société pluraliste est nécessairement le reflet d'une lutte de classes. Il y a une vertu propre de la divergence d'intérêts et d'opinions, ainsi que de la compétition, où il faut voir non seulement un facteur d'incitation sociale, mais surtout un facteur de responsabilité. Le pluralisme reste la voie privilégiée de l'exercice collectif de la liberté. Je résisterai pour ma part de toutes mes forces à la réduction de l'idée de compétition

---

[23] TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Pressupostos e condições da mudança na política educacional* – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), texto datilografado, 1968.

[24] Em nossa concepção, existe uma distinção entre a promoção social e a promoção humana: a primeira obedecendo primordialmente à lógica do sistema, com as usas necessidades e conveniências, e a segunda, aos interesses do próprio homem além do sistema. Entretanto, o homem e o sistema social se entrelaçam, dialeticamente.

sociale à celle de lutte des classes. C'est au contraire um problème majeur des sociétés industrielles de faire succéder de nouveaux types de pluralisme à la lutte des classes, afin que la société industrielle soit une société libre".

E continua Ricouer: "Je pense que la tâche de l'éducateur est d'être utopiste, de maintenir au sein de la société une tensión constante entre la perspective et la prospective".[25]

Em relação à universidade, defendemos a "redução do pluralismo, em termos dialéticos, a uma unidade que não elimina os termos conflitantes, mas os incorpora ao longo de um constante processo purificador ao nível da racionalidade. A tolerância intelectual, o tempo e o método redutor, que evita a eiva da má consciência ideológica, são os fatores de uma universidade do pluralismo, nos tempos da controvérsia, dos cortes culturais, como são os nossos tempos. Seria ela a versão moderna da conversão".[26]

O que põe a universidade acima das limitações do arbítrio e de qualquer particularismo é a autonomia da Razão em sua totalidade concreta e dinâmica, manifesta na plenitude de cada momento histórico. Nenhum particularismo teria capacidade de expressá-la. E mesmo o Estado, pela sua inevitável parcela de pragmatismo arbitrário, não pode superpor-se à universidade; de certa forma, até, como reino da razão, a Universidade se separa virtualmente do estado por uma tensão dialética, que é parte daquela outra, armada entre os dois polos que dividem a sociedade: a racionalidade e a irracionalidade.

---

[25] P. Ricoeur, "Prévision et choix", in: *Espirit* (Paris, fevereiro/1966, pp. 184 e 190). V. também E. Bloch, "Processus et structure" (sobre a utopia) in: *Genèse et Structure* (coletânea, Paris, Mouton, 1965); (Ricoeur e Bloch têm perspectivas bastante diferentes, mas sempre sérias e fecundantes). Ver também Durmeval Trigueiro Mendes: 1) *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case* (Michigan State University, 1972) – Cap. "Impasses of planning"; 2) "Universidade, teatro e povo", prefácio do livro *Os mistérios da missa*, de C. de la Barca (Ed. Civilização Brasileira, Rio, 1963); 3) "Fenomenologia do processo educativo", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 134, 1974.

[26] D. T. Mendes, "O Governo da universidade", Documenta n.64, MEC, 1966.

A Razão nem é a dos racionalistas, nem muito menos a dos tecnocratas, que são os racionalistas de hoje, depositários de uma Razão deteriorada por três séculos de tendências mecanicistas. Trata-se de uma Razão enraizada na Existência, na sua riqueza e variedade[27] e na sua própria trans-racionalidade. Uma razão de práxis, e não o oposto a ela. Normativa, não porque rejeite as "impurezas" da ação, mas porque as incorpora como a própria densidade do que precisa ser ordenado.

A sociedade industrial e a educação

A sociedade industrial depende cada vez mais de esforço criativo e de competências, concertados em termos de qualificação cada vez mais altas. É necessário, entretanto, dar dimensão política ao processo industrial, ampliando essas qualificações tendo em vista não só a solidariedade das competências como a das iniciativas no plano político. A industrialização, bem como os modelos societários de ação que ela produz já estão determinando o protagonismo da maioria sobre a minoria privilegiada em um plano técnico – o do *fazer*. É indispensável que o mesmo fenômeno ocorra na ordem política, em que está envolvida a capacidade de *fazer fazer*[28], o poder de decisão.

---

[27] O infinito do homem é o infinito, indivisível em si mesmo, se revelando e realizando no tempo, infinitamente, pela multiplicidade dos homens, os quais, todos, como lembrava Pascal, marcham através do tempo como se fossem um só homem. A reiteração *sui-generis* que o infinito é toda a ambiguidade da história e o paradoxo do homem. É a realização do Infinito, no modo do tempo, discursivo, ilimitado, suscetível de mudança e crescimento contínuo. A dialeticidade é a vida e o método desse contraponto. A forma de preservar os dois componentes da dialética existencial é admitir que a existência concreta do homem é permeada e fertilizada pelo infinito, não para concretizá-la cumulativamente, mas para exercer incessantemente a aventura de sua interrogação; para viver a experiência do ser em todas as direções e, em cada uma delas, como uma aventura válida, um caminho substancial, e não uma simples interrogação neantizante (v. Sartre) e frustradora. Parece-nos que, em nossa concepção, se abriga a utopia.

[28] A polis se distingue, teoricamente, pela unidade da práxis dos cidadãos mediante a qual se harmonizavam a liberdade e a ordem social. Fazer e fazer fazer estavam no mesmo nível. O centro e a periferia, o poder e o povo se confundem na sua dialética. A única condição era pertencer ao universo político que guardasse internamente a sua homogeneidade. A nova polis seria a síntese, que incorpora a polis ateniense clássica (só tendencialmente) à antítese industrial e tecnológica.

A educação acompanharia esse processo, mas, também, de certa forma o aceleraria e, mais ainda, alteraria as condições em que ele se desenvolve. A educação seria um instrumento dialético que reduz, tendencionalmente, à unidade da práxis, em nova sociedade, as diversas dimensões do agir humano no plano profissional, no plano social e no plano cívico-cultural.

É fácil, por exemplo, analisar a expansão do ensino superior. Não pode haver essa expansão sem a mudança das condições básicas da sociedade: só se compreende adequadamente o conceito de desenvolvimento e o funcionamento da sociedade moderna no sentido da estrutura das massas e da engrenagem sobre a qual assenta a industrialização. Paradoxalmente, o processo social, que introduziu o império das máquinas, estreitou a solidariedade dos indivíduos dentro do sistema de ação que ele gerou e que o sustenta. Sistema que aproximou não só a produção e o consumo, mas, também, o *fazer* e o *ser,* ligando indissoluvelmente *o modo de qualificação ao modo de participação.* Administradores e pedagogos estão interessados em novas tecnologias na educação. Entretanto, essas tecnologias não servem apenas para instrumentar a educação tradicional. Elas não se resumem a uma instrumentalidade acrescentada ao arsenal antigo. Não se trata de uma adição, mas de uma ruptura: elas transformam a estrutura tradicional da educação. Em sentido rigoroso, porém, não é a tecnologia que produz esse efeito, já que ela se insere, simultaneamente, como efeito e causa no conjunto das mudanças estruturais da sociedade moderna. *Tecnologia* e *massa* vivem em simbiose, como alicerces – ambas – da sociedade industrial.

Na educação tradicional, é o *logos*. Agora, graças à tecnologia, temos a possibilidade de multilogos, ou o diálogo multitudinário que rompe a estreiteza do *logos* pedagógico tradicional. O destaque do *logos* e da *práxis* é sua transmissão à máquina. A máquina retém a mensagem, mas, também, a desdobra ao longo do processo de comunicação, e gera mudanças qualitativas. Por exemplo, a quantidade de educação que a tecnologia permite realizar muda inclusive

o projeto educacional assim como o projeto político que lhe serve de base. A qualidade se transforma em quantidade, e esta naquela, indefinidamente. Se um projeto brasileiro ampliasse a extensão da escolaridade em todos os níveis e, simultaneamente, assegurasse o modelo inadequado, já estabelecido, no sentido da qualidade da educação, seria um equívoco. Alguns planejadores não pesquisam esses desdobramentos da qualidade/quantidade (qualidade antropológica, econômica, política, educacional, associando-se quantidade de alunos, professores, orçamentos, tipos de instituições e organização social), e nesse caso seriam aprendizes de feiticeiro. Não há um projeto real; seria a mistura de *espontaneidade* e de *normas* sem respaldo científico (dados e fatos, inclusive políticos).

A industrialização impõe que a educação seja adequada à participação *qualificada* e *solidária* do maior número no funcionamento articulado da práxis social, ou seja, do sistema de ação da sociedade. Até aí, fica a educação contida nos limites de suas virtualidades técnicas e instrumentais, limites que o contexto tecnocrático pretende reforçar. À maioria ficam reservadas as decisões políticas e a prerrogativa de *fazer fazer*. No plano político, esse modelo, em nossos dias, não oferece variação tão substancial em face do modelo dualista tradicional. Só que, agora, o fazer se apresenta mais ou menos sofisticado, enquanto na sociedade pré-industrial ele se esgotava em atividades rudimentares e repetitivas. Mas, em ambos os casos, há apenas o *fazer* – em vez do *fazer fazer*, a condição de Objeto em lugar de Sujeito (histórico), a Instrumentalidade em oposição ao Protagonismo dos fins.

Acreditamos, porém, que a dialética da sociedade industrial não se detém aí, e que os impulsos que ela desencadeia vão produzir, entre outras alterações qualitativas, a conversão gradativa da exigência técnica em exigência política.

Nação desenvolvida

Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supertecnocratas mas da eficiente educação do povo. Eficiên-

cia econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, correspondendo, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais.

É preciso compreender a nação como um "cheio" – uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem somando eficiência, sendo igualmente necessária a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

O conceito de totalidade, no caso, não significa apenas aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, mas, também, o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo.[29] Assim como há uma solidariedade das pessoas para um empreendimento comum, existe uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exarcebara (sobretudo entre o trabalho e a educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho à cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de cultura e de comunicação, etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação; mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o

---

[29] TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. "Um novo mundo, uma nova educação", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 113, 1969, pp. 9-10.

homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude (inacabada) de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda do *homo sapiens* e do *homo fabe*. A identidade da ação – como uma só – abriu caminho à nova identidade do homem, como um ser só. Foi preciso que a humanidade revelada na história realizasse essa integração, para que cada indivíduo, em particular, pudesse realizá-la. Por outras palavras, a integração de seus vários aspectos vem-se processando de fora para dentro: primeiro, no plano das estruturas sociais, e só depois, no plano de suas harmonias internas. Foi necessário que, exteriormente, se reduzisse a separação entre a educação e o trabalho, entre classes educadas e classes trabalhadoras, para que, internamente, na práxis individual, se pudessem conciliar aquelas duas dimensões. Só então a educação resolveria o problema de sua ambiguidade fundamental, que hoje se traduz, por exemplo, nas expressões "educação geral" e "educação técnica".[30]

A *polis* grega é um caso bastante ilustrativo, não só sob ponto de vista, mas também sob o prisma da evolução da racionalidade política. A marginalidade dos trabalhadores em relação à polis, assim como a escassez da tecnologia, são responsáveis, em grande parte, pela tênue presença do trabalho na reflexão política da época. Ora, o trabalho e a tecnologia dominam o mundo moderno e constituem as fontes principais de sua complexidade e de seus dinamismos. A racionalidade política, na Grécia de Platão, foi absorvida pela ética muito mais do que pela técnica, no sentido de que o *fazer* dos gregos se situava muito mais na ordem moral e especulativa que na ordem material. Mas como o *fazer* se confunde com o *fazer-se*, a ética – ou a Política, que era a sua expressão mais completa – enfeixava as instrumentalidades com que os indivíduos não só se inseriam na polis como a construíam e lhe entretinham os dinamismos com as estruturas que ela possuía. O reino da razão se impunha ao reino da política, mas por vias diferentes das que vieram a prevalecer a partir da revolução industrial. Desde então,

[30] J. M. Auzias. *La filosofia y las técnicas* (contra-capa). Barcelona: Oikos-Tau S/A, 1968.

as complexidades a que acima aludimos, com a projeção do trabalho na pólis e o apoio de uma tecnologia emergente e extremamente dinâmica, a racionalidade técnica tomou uma enorme projeção, enriquecendo, ou integrando (às vezes, substituindo ou pretendendo substituir) a racionalidade política, como expressão do esforço organizacional, de um lado, e de outro, da inevitável proeminência do econômico. A civilização tecnocrática pretende sobrepor, como a expressão da nova *pólis,* o plano constituído por uma racionalidade linear e rasa. "Deve-se considerar claudicante todo avanço cultural de que esteja excluído o pensamento tecnológico e o *logos* da técnica. A técnica não pode ser considerada como uma derivação da ciência, mas como uma ciência aplicada. [...] Uma cultura autêntica sempre integra a tecnicidade à inteligência".[31]

O cimento da homogeneidade da *polis* era a *paideia*, como deverá ser em uma nova cidade. Entretanto, essa homogeneidade é fundamentalmente política. O erro básico da tecnocracia consiste em

---

[31] Algumas instituições particulares do ensino superior (inclusive mestrados) dão um exemplo de atualidade e dinamismo cultural. Gurvitch assinala "o fluxo e o refluxo, onde o esforço coletivo é desnudo de toda casca, onde o ato, onde a liberdade-invenção, a liberdade-decisão, a liberdade-criação fazem irrupção na vida social fora de todas as vias previsíveis (*La Vocation Actuelle de la Sociologie*, 1º vol., Paris, PUF, 1963, p. 443). Entretanto, percebem o paradoxo (aparente) quanto às instituições particulares. Algumas vezes estão assimiladas por uma teoria da sociedade encarnada no estado tecnocrático, à qual elas deveriam se opor. Essas instituições estabelecem a predominância da área tecnológica em detrimento da área das ciências humanas, parecendo denotar o enquadramento no padrão tecnocrático. Ora, a sua vocação maior consiste em desenvolver uma educação em que o homem faz da ciência e da técnica instrumentos de sua promoção, em vez de colocar suas potencialidades a serviço do crescimento indefinido da técnica, até o ponto de ela ter de criar os seus próprios fins. O mesmo acontece quando o homem, absorvendo a técnica, se adapta a ela, em vez de adaptá-la a ele próprio e a seu próprio modo, que é o da universalidade. Essa possibilidade de distinguir-se de sua própria ação e, ao mesmo tempo, de unir-se com ela, de criá-la criando-se a si mesmo, define uma concepção filosófica, que se opõe a uma concepção tecnocrática. O filósofo e o cientista se erigem na instância de reflexão e de crítica, retirada, provisoriamente, do cotidiano da Administração e da Política, e próxima daquela radicalidade com que a razão apreende a práxis e se reinstaura nela. A Administração, frequentemente, é arrastada pelo contingencial, e não assegura a sua reflexão a respiração longa que a crítica exige. O pensador ou o cientista não são assessores. Estes acompanham o ritmo do Poder, e aquele segue a exigência da razão. É claro que o Poder e o Saber entrelaçam-se dialeticamente – a racionalidade política, a racionalidade filosófica e a racionalidade técnica.

pretender homogeneizar despolitizando, o que, em última análise, significa organizar uma massa instrumental a serviço de instâncias políticas situadas fora e acima dela. Os tecnocratas simulam despolitizar reduzindo todos os seus problemas a problemas técnicos: na verdade, eles *racionalizam* (nos dois sentidos do termo) uma polis com a qual identificam interesses a que, inconscientemente ou não, passam a servir. A ideia de homogeneizar pelo critério da racionalidade técnica leva a um novo tipo de sociedade heterogênea em que a classe política é substituída por um mandarinato que transforma o seu *saber* em *poder*. A perspectiva de exclusividade desse saber é tão perigosa quanto o caráter contingencial da escolha dos que vão exercê-lo. Porém, mais funesto que ambos é a impostura ideológica com que se destaca o compromisso político como uma espécie de lógica organizacional e mecânica, e uma *política de fins* por uma *política de meio*. Com que, em suma, um regime tecnocrático se instala sob o signo da intocabilidade da razão.

A lógica mecânica e "técnica" é incumbida, igualmente, de elaborar os planos de desenvolvimento. Aqui o problema se desloca para outras perspectivas, mas não acarreta riscos menores. O desenvolvimento dos vários países do Terceiro Mundo está a cargo de tecnocratas, destituídos tanto da visão política quanto da visão *universitária* dos problemas. A sociedade fica comprimida por uma visão que exclui toda a sua densidade. O saber, ao mesmo tempo em que é convertido em poder, é reduzido a esquemas científicos, consistência e universalidade. A desconexão entre a Universidade e o Projeto Nacional nos parece um fenômeno extremamente inquietante.

Périplo da razão

O fenômeno é, antes de tudo, de sociologia da cultura. Instalando-se dentro de um quadro fixado pelo "economicismo", a tecnocracia transforma o economista no novo *Príncipe* (no lugar do de Maquiavel). Não porque aquele tenha assumido as artes deste,

mas, exatamente ao contrário, por pretender tê-las superado com uma nova arte – ou melhor, uma nova razão que dispensa todas as artes da Política. Para a ambição tecnocrática, a razão técnica substitui a "razão pura", ou a "razão fenomenológica", ou a "razão dialética" (para referir momentos destacados da moderna história da cultura), assim como o Plano (em que ela se encastelou) substitui a Política, de Aristóteles (síntese da cultura antiga), a "Summa" tomista (síntese da cultura medieval), ou a Enciclopédia (síntese da cultura que brotou da Renascença). A lógica tecnocrática escamoteia a espessura do real e, por isso, tem a ilusão de controlá-lo. A pressa em chegar à razão técnica converteu esta em uma simples lógica de meios. Imaginando-se desobrigada de situar-se em referência aos fins, ela termina colocando-se – inconscientemente ou não – a serviço dos fins do *establishment*. O empenho de buscar *categorias neutras* (seria uma contradição) e a troca, em decorrência disto, do plano político pelo plano técnico, resulta de uma justificação prévia da política estabelecida. A adesão implícita dos valores leva os tecnocratas a considerar irrelevante até mesmo o problema dos valores. Mas o seu esforço ordenatório já se exerce sob um *ethos* interiorizado.

Faz-se a divisão do trabalho na sociedade e se confere a uma minúscula fração o privilégio de ordenar a totalidade social. A tecnocracia se isola de todas as instâncias, fazendo pairar sobre elas a sua solidão. Entretanto, parece-nos, ao contrário, que a decisão política e o planejamento global sobrepõem a todas as instâncias que integram a contribuição de cada uma delas: uma forma de organizar e dar eficiência ao pluralismo social, político e cultural. Nisto tem extrema importância o papel das Universidades: imagem real do pluralismo e instrumento de sua articulação.

Universidades particulares

Poderia a universidade particular favorecer o dinamismo e o pluralismo cultural e social? A nosso ver, deveria existir a prevalência da educação pública (no sentido de educação *co-*

mum) sobre a educação nas instituições particulares. Entretanto, não há *educação pública,* como um arquétipo, solto no espaço. Existem conjunturas favoráveis às duas direções: a educação pública e a educação particular. O problema real é o regime político. No regime autoritário não há distinção, por exemplo, entre *educação pública* e *educação oficial* (esta, baseada em uma ideologia burocrática).

Na atual conjuntura brasileira, poder-se-ia dizer que algumas instituições universitárias particulares têm o seu dinamismo muito mais rente ao dinamismo social do que as Universidades oficiais. Aquelas instituições poderiam criar (e, na verdade, já criaram) outros estilos, outras sensibilidades, outros discursos que, finalmente, desaguam no estuário pluralístico.[32]

Entretanto, insistimos, uma chance (ameaçada): sair do torniquete tecnocrático, da sedução do paradigma[33] das universidades oficiais. A ênfase tecnológica[34] não significa apenas uma opção por um modelo educacional, em última análise, um modelo político. Ela

---

[32] Entre outros traços da cultura brasileira, destacamos a sedução do padrão oficial, o mimetismo, o estilo "colonial". A centralização é o estilo menos adequado para uma nação tão vasta e tão diferenciada. A centralização se inspira em dois pressupostos reais, embora dissimulados em outras razões: o primeiro, o da *intelligentsia* burocrática no papel de regente nacional; o segundo, o do mecanicismo, que substitui a práxis pela lei, e a esta converte em motor de suas soluções automáticas. Isto significa a negação da variedade, por soluções arquetípicas; a negação do movimento, por soluções intemporais; a negação da criação autóctone, pela solução da inteligência oficial. Um exemplo ilustrativo: o Estado Novo impõe as normas da educação (cartorial); no caso, o MEC (Diretoria do Ensino Superior) e o DASP. Outro exemplo recente é o Conselho Federal de Educação. Controla a educação através da exemplaridade técnica. Entretanto, persiste a educação cartorial, já que não há pesquisa, elaboração científica, tecnicalidades reais, calcadas exatamente na pesquisa e no espírito laboratorial.

[33] É pacífica a distinção entre a tecnologia e a tecnocracia. Entretanto, a "hipostasis" da técnica, isto é, de seu isolamento em relação ao objeto que ela pretende controlar, e de sua consequente substancialização e autonomia, não sei até onde poderíamos imaginar que decorre, em nosso tempo, da crise da cultura – crise na ordem dos fins e dos valores – simultânea com um extremamente vigoroso e acelerado dinamismo de criação e aperfeiçoamento dos meios. Perdendo a sua substância, os polos de seu dinamismo se transferem dos fins para os meios. O impulso tecnológico estimulou a ideologia dos meios, e o uso inebriante destes passa a substituir e mascarar a filosofia dos fins.

[34] Significativo o ensino profissionalizante (distorcido) do 2º grau.

resulta de um engajamento com o “ sistema de ação” vigente, acionado, em grande parte, pelos recursos oficiais destinados à realização de estudos a serviço da área tecnológica. O que quer dizer que está condicionada pela política dos órgãos governamentais.[35]

Nos Estados Unidos, acontecem fenômenos semelhantes. Clark Kerr analisa:

It is interesting that American universities, which pride themselves on their autonomy, should have taken their special character as much or more from the pressures of their environment as from their own inner desires; that institutions which identify themselves either as 'private' or as 'state' should have found their greatest stimulus in federal initiative; [...] that institutions which had their historical origins in the training [...] should have commited themselves so fully to the service of brute technology".[36]

O conceito de particularidade

As instituições universitárias particulares exercem, paradoxalmente, a liderança cultural e, indiretamente, a influência marcante do processo democrático. São *instituições particulares no sentido de encarnar o estilo de serem públicas.*

Entretanto, é preciso distinguir dois tipos de instituições universitárias: algumas procuram representar, antes de tudo, a *refração* do público, e outras se empenham pela sua *diferenciação* e *vitalização* da comunidade social. De um lado, seria uma experiência original destinada a enriquecer a cultura e a sociedade; de outro lado, representa, eventualmente, um mecanismo “redutor” da universalidade.

---

[35] C. Kerr. *The Uses of the University*, p. 49 (Cambridge, The Harvard University Press, 1964). E, na pp. 49-50: *The 'federal grant'university has been emerging over the past twenty years but until recently it has developed more by force of circumstances than by counscious design. The universities most affected have been making largely piecemeal adjustments to the new phenomena without any great effort at an overall view of what has been happening to then. Perhaps this was just as well – the transition probably was smoother precisely because it was not subjected to critical analysis. The federal government and the leading universities entered into a common-law marriage unblessed by predetermined policies and self-surveys.*

[36] Referência importante: Gabriel Marcel Être et Avoir (Paris, Aubier, 1935).

Há um tipo de individualismo institucional. A família, ou a Igreja, não constituem instâncias intermediárias entre o seu dinamismo criador e a totalidade social a ser fertilizada por elas, e, sim, instrumentos de enfeudamento que o enquistam na totalidade e a desarticulam. Essas instituições, ao mesmo tempo que representam o indivíduo, o sufocam, e então a religião se torna sectária, e a família, uma fonte de discriminação social.

No outro caso, o indivíduo mantém o diálogo direto com o universo. Ele é um ponto de circunferência, podendo contemplar toda a vastidão do círculo. Esse tipo de individualismo, paradoxalmente, leva à totalidade, à sociabilidade, à universalidade.

Há um individualismo de *posse* e um individualismo de *doação;* um de *ter*, outro de *ser*.[37] O economista F. Perroux distingue, a respeito do desenvolvimento econômico, entre o *avoir plus* e o *être plus*. O individualismo possessivo deseja atrair os bens para usufruí-lo, no confinamento de seu casulo individual ou grupal, enquanto o individualismo criador apropria o que recebe, para devolvê-lo recriado e enriquecido.

Universidade e empresa

A empresa industrial procura atar a sociedade a sua particularidade, no sentido de criar estímulos de consumo/produção, sem *apercepção* antropológica (apercepção no sentido forte de Herbart) dos objetivos sociais, culturais, econômicos, educacionais. Pondera Bertrand de Jouvenel: " Tout l'art de la raison pratique est de faire jouer les causes efficientes au service de causes finales, que nous sommes libres de choisir et que nous avons l'obligation morale de

---

[37] B. de Jouvenel, "Arcadie", conferência in Rencontres Internationales de Genève, 1961. Ele continua sua reflexão: *La collaboration des Occidentaux et des Soviétiques pour la subversion des peuples sous-développés est une chose effroyable. Ces peuples sont très loin de notre développement industriel. Faut-il leur donner à penser que le bonheur social n'est possibile qu'à partir de notre degré de puissance industrielle, et par là sanctionner toutes les souffrances qu'implique l'impératif de l'industrialisation accélerée, pris comme seule règle de politique nationale?*

bien choisir. La cause finale du processus économique c'est l'amélioration de l'existence humaine, qui doit être le concept central d'une planification sociale".[38]

A empresa é *particularista* no sentido da desarticulação da práxis coletiva, enquanto a Universidade o é no sentido da invenção de novos modos de articulá-la.

A universidade contém, sempre, a tensão entre a *diferenciação* e a *universalidade*. A empresa industrial tem um momento de originalidade, de inovação, na concepção de Perroux[39], mas, imediatamente – e incessantemente –, tende a uniformizar os modelos de consumo/produção.[40]

Parece-nos que, nas universidades oficiais, subsiste a perda da velocidade e, por mecanismo compensatório, o redobrado élan das universidades particulares.

Entretanto, a vocação das instituições universitárias particulares – o reforço e a reorientação de seus dinamismos na linha que acabamos de ponderar – não se afirma de forma automática: elas precisam ganhar a consciência dessa vocação e de sua práxis. Continuam latentes no seu novo desempenho as contradições que elas acobertam: a tendência à privatização que marcou grande parte de sua tradição ligada ao espírito de classe. A luta a favor da escola, ou universidade particular, tem, muitas vezes, disfarçado, esse espírito, no pretexto de defender o direito ao pluralismo filosófico na educação. Além disso, subsiste, em algumas instituições, o *lucro* graças a certa contaminação entre os dois tipos de *particularidade* a

---

[38] F. Perroux. *Le Capitalisme* (Paris, PUF, 1958). Destaque: pp. 10-16. Entretanto, a análise mais profunda é de J. Schumpeter, *História da Análise Econômica* (Rio, Fundo de Cultura, 1964, 3 vol.). Analisar, no vol. 3, pp.174-189.

[39] B. de Jouvenel, ibidem.

[40] A razão é imantada pela ideologia e pelo mito (ver nosso texto "Fenomenologia do processo educativo"(9). Os mitos têm de comum a superfetação. A realidade é traída na cultura, eis o fato dramático da cultura. Mas também pela cultura a realidade se traduz. A consciência dos fatos e a superfetação dos fatos ao mesmo tempo – aí reside seu paradoxo e sua dialética. É que a consciência aperceptiva é a consciência superfetadora. No mesmo passo que percebe a realidade, o espírito a escamoteia.

que nos referimos acima: o *empresarial* absorve o *universitário*. Interesse real, também, nas Universidades Católicas de outrora, o *triunfalismo* que sobreviveu. Continuava como uma aderência do contexto cultural da Idade Média, idade em que a unidade se converteu, por hipostasis, de uma realidade histórica a uma realidade metafísica. Mas, enquanto a Universidade medieval era autêntica, e a nossa, artificial, a universidade medieval poderia ser pluralística na linha de seu tempo, e algumas universidades católicas permanecem "univocistas" contra a sua época.

Agora, depois do Concílio de João XXIII, a onda de renovação da Igreja vai levando de arrastão, estreitezas e aderências institucionais já superadas. Entretanto, as instituições universitárias particulares se refletem nas sucessivas conjunturas brasileiras, as ocilações entre o pluralismo e a ideologia monolítica, a diferença sociocultural e o muro tecnocrático. Algumas vezes, representavam um foco de sectarização em contraste com o sistema público de ensino, caracterizado como sistema aberto, permissivo e pluralístico; outras vezes, a sectarização está do lado do sistema público.

Universidade pluralística

1. Na universidade medieval, a comunidade dos mestres e alunos refletia a comunidade da cultura. Tinha-se alcançado um nível de maturidade que reclamava uma espécie de *parada* para a autoconsciência reflexiva e ordenadora, a avaliação do caminho percorrido e o delineamento de novas perspectivas. A cultura medieval tomara consciência de si mesma: dava o balanço e fazia as projeções. Aclarava seus pontos referenciais e assinalava as marcas de sua escalada. Isto que faz, de resto, toda cultura no ápice de sua maturação, por um imperativo dos seus dois impulsos fundamentais: de tradição – às vigências que se pretende consagrar – e de renovação – às vigências que se pretende instituir. É um momento culminante de equilíbrio, em que a socie-

dade fechada e a sociedade aberta se encontram para se integrarem harmonicamente, a tradição abrindo-se aos nossos tempos, e a aventura de liberdade criadora vinculando-se à disciplina da cultura e à exigência de sua institucionalidade.

A universidade medieval, do ponto de vista da filosofia da cultura, foi um desses momentos culminantes. Nem todos os tempos são igualmente felizes para atingirem esse marco nítido de maturidade; para alcançá-lo simultaneamente em toda a terra; e para dele tomarem consciência. A nossa época, por exemplo, é tipicamente o oposto disso. Todas as suas tentativas de tomada de consciência são fragmentárias, e as que pretendem ser abrangedoras do todo, apenas metem o *todo* em perspectivas unilaterais. É que, nem nos elevamos, ainda, àquela maturidade, nem o nosso tempo é simultâneo; dentro dele, vários tempos se atropelam: sociais, culturais, históricos, etc. A unidade é hoje a mais forte e dolorosa das aspirações de nossa época: sua utopia mais febril e generosa.

O conflito de vontade dentro da universidade representa, em grande parte, um choque ideológico, no sentido amplo da palavra: entre esquemas de valores, opostos pela diferença de gerações ou pelas diferentes perspectivas políticas. Ora, será "utópico" supor o consenso por sobre essas divisões intransponíveis.

2. Só podemos entender a universidade como o esforço da razão: para ser universal na compreensão da totalidade, deverá tornar-se universal pela reunião de todas as perspectivas. Em uma cultura polêmica, como a nossa, é indispensável a universidade pluralística. Ela encontra a plenitude... inacabada. Ao contrário disso, toda rigidez, todo ideologismo, pretende ser a consagração de um momento cultural... imóvel.

O facciosismo deve ceder lugar ao pluralismo. O método da violência, ao da investigação racional. A ânsia de dominar, ao labor paciente de convencer. A reação dos nervos feridos, à

da razão. A pesquisa universitária significa a busca de um novo *cogito:* instaurador.

Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil

A Escola Nova e seus protagonistas[41]

A meu ver, a Escola Nova, na Europa e nos Estados Unidos, era um epifenômeno cultural, embora alguns pedagogos, inclusive os Pioneiros de 1932, não tenham percebido a malha complexa dessa doutrina. Sabe-se que os pioneiros da Escola Nova, no Brasil, utilizaram primordialmente os métodos, transpostos dos Estados Unidos, e menos o conteúdo. Entretanto, não só os Estados Unidos, mas também países europeus aglutinam, bem ou mal, conteúdos e métodos. Mas alguns críticos brasileiros da Escola Nova omitem totalmente esse aspecto, sobretudo as diferenciações entre o Brasil e os outros países quanto às origens geográficas e, principalmente, culturais.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira marcaram o divisor de águas em relação à Escola Tradicional, no sentido preciso: organizam as vigências culturais do passado e do presente, no Brasil, desde a Revolução de 1930, expressas sobretudo no Manifesto *dos Pioneiros*, até a década de 1960. Percebe-se nesse documento a separação entre a educação, de um lado, e a economia e a política, de outro. A educação não está problematizada no País – está submersa, ou quase imóvel frente às modificações sociais –, ao passo que a economia e a política são problematizadas. Um dos truques da educação não-problematizada consiste na Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação) e, sim, nos métodos e técnicas. Ou melhor, os conteúdos existem, mas frequentemente embutidos do exterior para o Brasil, lubrificados pelos métodos e técnicas, destinados, sobretudo, à industri-

[41] Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez.1987.

alização e à modernização. Por isso, o estado não tem projeto político, precisamente por ser país dependente, condicionado pelos centros hegemônicos no plano político e econômico, enquanto que, no plano cultural e pedagógico, a *intelligentsia* se contenta com os modelos europeus e norte-americanos como uma das formas de alienação. Mas, paradoxalmente, a Escola Nova e a Escola Tradicional, com visadas opostas, confluem em alienação, isto é, a separação entre duas instâncias.

Gostaria de assinalar as diferenças entre os principais protagonistas da Escola Nova. Anísio Teixeira era educador, pensador, com lastro filosófico às vezes lacunoso, precisamente pelo precário nexo entre o pragmatismo e outras tendências, não só nos Estados Unidos, mas, sobretudo, na Europa (a não ser algumas vertentes na Inglaterra). Por exemplo, ele era seduzido, ao mesmo tempo, pela concepção de Dewey e pela de Whitehead, bastante diferentes, e que não foram articuladas. Fernando de Azevedo, educador, reformador do ensino, erudito ambicioso, às vezes resvalava para a incongruência, por exemplo, ao associar, de um lado, o racionalismo cartesiano e o iluminismo kantiano e, de outro, o positivismo durkheimiano e a escola socialista, convivendo com Dewey e outros protagonistas da Escola Nova. Entretanto, e mesmo sem maior originalidade, talvez a melhor obra de Fernando de Azevedo esteja na sociologia educacional, nessa área regida pela concepção de Durkheim. Destaco, também, o grande empreendimento de Fernando de Azevedo, isto é, o inquérito promovido por *O Estado de S. Paulo* (1926) e publicado em *Educação na encruzilhada*, com os mesmos problemas de hoje, embora com outros ângulos novos, desvanecendo a bruma que sua ideologia fez. Outro livro é *A cultura brasileira*, rico repertório de dados e fatos relevantes na análise historiográfica; o que lhe falta é, precisamente, o significado dos próprios problemas na sua interpretação vertical, das estruturas políticas, culturais e econômicas. Quanto a Lourenço Filho, é um

pedagogo, organizador do ensino e administrador capaz e exigente, tentando articular a Pedagogia com a Psicologia, no mesmo diapasão da Escola Nova. Em relação a Fernando de Azevedo, é significativo o retorno da Ilustração, que norteia, em grande parte, a concepção da USP, em 1934. Iluminismo e idealismo autoritário, através das metamorfoses históricas desde o século XVIII.

Esses pensadores difundem o saber (cultura e educação) para o povo, de cima para baixo, segundo o código hegemônico das classes dominantes; mas eles têm uma tarefa, naquela época, cuja organicidade era eficaz em uma sociedade de classes. Hoje, há a distorção da Ilustração para a racionalidade, vagamente weberiana, estipulando o critério de qualidade do ensino sob o nome de "meritocracia" e "excelência", extremamente ambíguo, pois esse postulado, inscrito nas leis e planos educacionais, se desfaz ingênua ou perversamente na prática. Na verdade, a perversão consiste, precisamente, na homogeneização do saber, para encobrir, na sociedade de classes, os valores e os signos cindidos entre as classes subalternas e as elites políticas, econômicas e culturais.

Esse assunto, atualmente em voga, deve ser aprofundado:

1º O *Manifesto dos Pioneiros* não postula um modelo político e econômico explícito no Brasil. O governo de Getúlio Vargas utiliza o documento como meio (todo mundo sabe que esse trabalho incorporou ingredientes da Escola Nova), mas não como fim (político). Em termos históricos e epistemológicos, existe incongruência entre a Escola Nova (experiência, pesquisa, invenção, criatividade, descoberta) e o modelo político, isto é, a organização social autoritária do Estado, que inibe a iniciativa baseada na Escola Nova, no plano da educação e no plano social.

2º A Escola Nova é, às vezes, ambígua, pois, de um lado, encoraja e corporifica os postulados já referidos e, de outro, serve para funcionar em todos os regimes políticos e econômicos,

desde que haja a ideologia liberal, como é o caso dos Estados Unidos e de alguns países europeus, ou seja, ela não tem compromisso político explícito. Isto ocorre não só com a Escola Nova, mas, também, com a maioria das doutrinas pedagógicas nas democracias liberais ocidentais. (Insisto e alerto para que não se incida na incongruência: o truque, a astúcia estipulada pelo Estado Novo consiste em ocultar a contradição, na Escola Nova, entre a ideologia liberal desses países e o regime fascista brasileiro: pesquisa, criatividade, descoberta, etc., eram manipulados.) Só os regimes socializantes democráticos procuram articular eficazmente o político, o econômico e o pedagógico; mais profundamente, articular a subjetividade e a objetividade incorporadas no trabalho e na práxis. Uma das razões restritivas à análise de alguns estudiosos da educação, apesar do respeito a eles pela sua contribuição valiosa, é que não integram a escola e o trabalho, a sociedade de classes e o regime político, concretamente, no Brasil. Conteúdo, método e compromisso político planam no abstrato. Obviamente, seria ilusão preconizar o regime socializante na atual conjectura brasileira. O importante é uma crítica consistente da sociedade de classes e uma proposta política e pedagógica.

3º A Escola Nova apropria fragmentos da experiência sem articulá-los coerentemente. O pragmatismo de Dewey não tem um fio condutor da conjuntura social e histórica; no seu liberalismo, estabelece ajustes e reajustes espontâneos, como faz a economia capitalista, contornando a sociedade de classes. Ao contrário disso, o currículo de ensino deve estabelecer a articulação e a coerência dos conteúdos antigos e novos, na medida da continuidade e da transformação social.

Ainda a posição dos três educadores: Lourenço Filho integra a Escola Nova com o Estado Novo; Fernando de Azevedo, vacilante, justifica o governo de 1937: “a política adotada pelo Gover-

no da União julgou poder fazer a economia do conflito nesse [educação] e em outros domínios, pelo conhecimento e pelo equilíbrio das forças antagônicas". Quanto a Anísio Teixeira, fulminado pelo arbítrio fascista, em 1935, como Diretor Geral da Instrução Pública no então Distrito Federal, só regressou à administração pública depois da ditadura.

Anísio Teixeira fez propostas e análises pioneiras, nessa época. Sua investigação injeta, produtivamente, nas instituições, uma criada por ele, a Universidade, e outra, a reforma do ensino no então Distrito Federal; no fundo, com maior rigor, está sempre ancorado pelo pragmatismo primordialmente norte-americano, sobretudo pela reconstrução da experiência individual e social. Entretanto, é complicada a postura de Anísio, sobretudo revelada pela diferença entre a ideologia deweiana e a sua visão crítica do Brasil. Não há o descolamento mecânico entre o conteúdo norte-americano e os métodos transpostos de lá para o Brasil. Ele estava interessado no conteúdo (como, também, Fernando de Azevedo) e no método, nas matérias de ensino e na aplicação, ilustradas, por exemplo (no caso de Anísio), no Instituto de Educação. Esse assunto está fartamente documentado, mas alguns estudiosos o criticam e, ao mesmo tempo, o desconhecem.

Quanto aos problemas do conteúdo e método, este trabalho traça, apenas, sinteticamente, alguns aspectos essenciais. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, embora com paradigmas diferentes, apropriam a concepção pragmatista da educação; seria o estado-maior, com seus aliados, que comanda a infantaria. O grave, entretanto, é que a apropriação, a germinação, a capilaridade, em termos históricos e sociológicos, não aconteceram. A infantaria não incorporou sua concepção; uma vertente, bastante vincada na cultura brasileira, não tem o ritmo da germinação, atropelado pelos modelos estrangeiros e mesmo pelos do nosso País. Categorias e método se transformam em estereótipos. A concepção da Escola Nova está esgarçada

e fragmentada, espelhada no território nacional, acionada pelos gestores do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação. Mas as outras concepções se processam, atualmente, quase sempre, com o mesmo estilo de pensar e de fazer.

Entretanto, volto a afirmar: o conteúdo da Escola Nova é precário, salvo apenas pela contribuição desses dois protagonistas que, em certa medida, o superaram. A parte positiva da Escola Nova contém o projeto, a experiência, a criatividade, a interrogação e a problematização; a parte negativa, a rota de reconstrução da experiência individual e social, política e econômica dentro da contradição, isto é, a homogeneidade falsa e a heterogeneidade real, na qual o inconsciente ideológico encobre a sociedade de classes, a despeito do empenho de Anísio e Fernando em situarem a escola única como instrumento de justiça social.

Tendências atuais da educação brasileira

Há o risco, no Brasil, quanto ao comportamento de analistas e estudiosos, de utilizar categorias do pensamento dialético ou do pensamento funcionalista, ou estruturalista, ou quaisquer correntes, afastadas da situação brasileira. Nesse caso, há justaposição ou descolamento entre as fontes, especialmente estrangeiras, e a conjuntura brasileira. Esse mimetismo cultural está analisado em alguns textos meus. Entretanto, trata-se de algo mais profundo. O estado brasileiro, sobretudo o governo, não formula uma proposta clara sobre a educação na sociedade de classes, configurada a formação social encravada, historicamente, no capitalismo brasileiro.

O governo evita, deliberadamente, o projeto político e pedagógico, já que os países hegemônicos, por exemplo, os Estados Unidos, influem, explícita ou implicitamente, na educação brasileira, isto é, em um país dependente. O plano educacional está marcado, também, por influências de outros países europeus como a França, com raízes antigas, agora rejuvenescidas no Brasil. Entre-

tanto, em termos analíticos, pode-se perceber a evidência de diferentes dimensões (política, econômica, cultural e pedagógica), as quais são isoladas, no País, sob a forma de justaposição. Por que isso ocorre e qual a razão da presença de elementos heteróclitos no conhecimento? Precisamente pela falta de integração nesse projeto brasileiro. Aliás, pode-se admitir aqui a distinção entre justaposição e superposição: aquela seria a colagem de peças desajustadas na superfície, e esta seria a separação da estrutura e da superestrutura, sem corte vertical entre elas, isto é, sem um tecido urdido e articulado. Por isso mesmo, instâncias isoladas e, portanto, reificadas. Só existirá o significado/significante quando houver a complementaridade dialética das duas instâncias.

Mas é preciso alertar seriamente quanto ao efeito complicador: o projeto individual nas instituições (por exemplo, de um educador, filósofo ou cientista) e os projetos do governo que, por hipótese, convergiriam em um projeto brasileiro. Ora, o que há são os dois mecanismos de justaposição e superposição no plano individual e no plano do Estado. Por exemplo, a maioria dos pedagogos, ou filósofos, cientistas sociais e psicólogos da educação utilizam alguns modelos, como Marx, Gramsci, Establet, Bourdieu e Passeron, Weber, os pensadores da Escola de Frankfurt, os positivistas contemporâneos, alguns estruturalistas franceses, estudiosos da análise institucional, Piaget, Dewey, Rogers, Skinner, os existencialistas, etc. É um projeto acadêmico individual ou institucional (sobretudo na universidade), e do próprio governo, o qual induz, raras vezes, o próprio projeto acadêmico, desde que haja cautela do pensamento crítico frente à ortodoxia governamental, quanto à execução. Mesmo assim, é difícil estabelecer a divisão de águas no pensamento do Estado, no qual se mescla a visão liberal e a normatividade tecnocrática (com ou sem planos), o consenso (funcionalista) no desencontro das classes, e a visão economicista do "capital humano", barrada pela visão crítica, histórica, dialética.

Há, também, pedagogos sem lastro filosófico e científico, que pretendem, engenhosamente ou não, compor elementos dispersos e desestruturados em relação à sociologia, economia, filosofia, etc. (A lei n. 5692/71 é um exemplo de justaposição; igualmente, os planos de desenvolvimento, aliás desarticulados quanto aos planos setoriais como a educação e a cultura.) Nesse caso, o projeto individual acadêmico se converte em projeto inscrito no governo, mas já sabendo que o governo não o utilizará. Entretanto, faço algumas observações que me parecem básicas:

a) Assinalo a justaposição e a distância entre o projeto e o governo. A meu ver, o governo, através da *intelligentsia* tecnocrática, ignora esse projeto acadêmico, e este, por sua vez, o ignora. Duas distâncias simétricas. E uma das razões do projeto acadêmico consiste em apropriação equivocada dos modelos mencionados. Há um tipo de alienação, na qual alguns estudiosos se julgam articulados com o pensamento e a ação no Brasil. Na verdade, esses analistas fazem o discurso sobre e não de. Isto é, o discurso especulativo e abstrato sobre, e não o discurso operante, integrado no conhecimento e na práxis. (Por exemplo, estudiosos que se consideram dialéticos fazem o discurso sobre a dialética, e não da dialética materializada pelas estruturas sociais.) As análises de alguns professores e estudiosos de importantes universidades, ao discutirem educação, se prendem mais a conceitos e formas um tanto esquemáticas de compreender as relações sociedade-educação, distanciadas dos fatos, atores e processos que fizeram a educação brasileira.

Para superar justaposição e superposição, é indispensável: 1) pesquisar os fatos e os dados, elucidados pela teoria brasileira no sentido preciso. Aparentemente, não existe uma teoria brasileira, segundo alguns estudiosos; seja em termos filosóficos, epistemológicos e históricos, é preciso estabelecer categorias apropriadas, elaboradas por pensadores e cientistas em todos os países

e culturas diferentes – inclusive, obviamente, o Brasil; 2) focalizar estilos e regimes políticos e ideológicos. Quando falo do discurso sobre e não de, já assinalado, no âmbito da filosofia e das ciências humanas, alguns dialéticos brasileiros fazem exatamente isto: a distância (não metodológica, mas alheada), do foco do poder, interseccionado pelas instâncias do saber, subentendida a visão acadêmica e política.

A despeito dos modelos, alguns estudiosos estão presentes na conjuntura brasileira através das suas pesquisas empírico-teóricas, algumas vezes valiosas. Entretanto, pode-se perceber (e, nesse caso, seria interessante estabelecer a mecânica do saber nesses analistas) certo hibridismo entre o empírico ou factual (objetividade) e o teórico, direta ou indiretamente atrelado aos modelos já assinalados. Seria justaposição ou cisão. Sabe-se muito bem a distinção entre o empírico e o concreto; nesse caso, o concreto, ou a totalidade concreta, supera esses dois mecanismos.

Curiosa a analogia entre modelos e personagens antigos – no caso, por exemplo, Anísio Teixeira ou Fernando de Azevedo – e os novos. Continuam as justaposições no passado e no presente, e uma das razões justificadas pela sociologia da cultura reside na falta de invenção e descoberta, na práxis e teoria brasileira, entrelaçadas com as outras culturas estrangeiras.

Entretanto, analistas e pensadores brasileiros procuram articular criticamente o pensamento autóctone e outras fontes fora do País. Pesquisadores realizam trabalhos sérios e produtivos a despeito da indiferença governamental, aliás, examinada em outros textos meus, pela estratégia de planos e leis, estas, oriundas primordialmente do Executivo acionado pelos tecnocratas. Há um paradoxo (aparente), manifestado pela presença dos pesquisadores ou centro de pesquisa no próprio governo. O que se poderia esclarecer, em parte, seria o desvio tecnocrático e o compartimentismo, abordados no meu texto *Desenvolvimento, tecnocracia e univer-*

sidade, e a política da pesquisa educacional, que tento elucidar em *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*.

Atualmente, na percepção de alguns críticos da Escola Nova, sobretudo os teóricos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, estariam cortadas abruptamente as raízes culturais e históricas. Essas raízes provêm do Iluminismo e, depois, do idealismo autoritário, através das metamorfoses históricas, desde o século XVIII.

Seria o roteiro das tendências nos séculos XVII, XVIII, XIX e início deste: o Racionalismo; o Iluminismo; o centralismo doutrinário, através dos intelectuais e dos professores, estabelecido pelo código hegemônico do saber; o Iluminismo retardatário da cultura dependente; a pedagogia de Herbart; a elite e o povo. Em contrapartida, o Romantismo (aliás, um dos veios do próprio Romantismo), contra o Racionalismo e o Cientificismo; o Pragmatismo de William James e de Dewey; o Intuicionismo de Bergson (para ele, a *durée* é alteração); o Historicismo de Croce e o Vitalismo de Ortega; Freud, Nietzsche, os existencialistas nas décadas de 1940 e 1950; Rousseau revivido, quanto à "educação negativa", um dos precursores remotos da educação não-diretiva. (Obviamente, a importância de Rousseau está no plano social e político, articulado com a educação, sobretudo no *Emílio*). Então, emerge a Escola Nova na Europa e nos Estados Unidos, como epifenômeno da cultura e da história.

Entretanto, em uma das vertentes atuais do pensamento educacional no Brasil, discípulos e seguidores de Gramsci, segundo sua própria estratégia, rente à conjuntura política e cultural na Itália, são paradoxalmente especulativos e abstratos, sem se aterem, concretamente, à conjuntura brasileira. Na escola tradicional, o método de conservar não leva ao método de inovar, operativamente, de criar conteúdos novos, correspondendo aos valores emergentes na cultura e nas ciências, sobretudo nas ciências humanas.

Por isso, persiste o risco do comportamento do professor. O professor se erige em instância do conhecimento e do saber, e o

aluno, mesmo assimilando o saber fornecido pelo professor, não consegue criar o conhecimento; a adaptação apenas do paradigma do saber constituído pelo professor, e não constituinte, em relação ao professor, ao aluno e ao cidadão.

A despeito da contribuição de alguns protagonistas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, seus argumentos não são convincentes. Respeitando a importância de sua análise, persistem aspectos questionáveis e, às vezes, ambíguos. Por exemplo, não há dialética, ao contrário: primeiro, o domínio do conteúdo (mas qual o significado dos conteúdos? qual o conteúdo político, cultural e ideológico do próprio professor?), em seguida, há reapropriação dos processos do trabalho docente. Só depois, a partir dessa base, uma visão mais crítica dessa escola e dos conteúdos. Ora, a criticidade está sempre percorrida pelo trabalho docente, já à primeira hora, e não a reapropriação do saber através da transmissão. Existe o risco real, sobretudo pela ambivalência: qual é o momento e a instância de transmissão e de ruptura? Quanto ao conteúdo, ele secreta o método e a técnica; epistemologicamente, entretanto, os dois se fundem, explícita e formuladamente; além disso, esses argumentos não conseguem integrar esses dois elementos com o conteúdo político, pois todo Saber e Poder obedece a trâmites e compromissos, pressupostos e instâncias, na escola e fora dela, o Estado, o regime político, o rumo da escola – diretores, supervisores, orientadores, professores, os alunos – os quais estão submersos às opções política, cultural e econômica. Sem isso, a escola, demiúrgica, estaria desgarrada do ecúmeno social e político.

Talvez, e aparentemente, essas opções se contraponham ao dogmatismo pedagógico, na concepção de Gramsci. A verdade, entretanto, é outra. Sua visão é mais profunda: sua estratégia é histórica e política; sua epistemologia compõe elementos da cultura e do ensino, segundo o itinerário ascendente e dialético do saber, integrando a lógica formal com o pluralismo dos valores cul-

turais e políticos, dentro e fora da escola, através da lógica dialética. Mesmo assim, respeitando a concepção vasta de Gramsci, algumas vezes minhas colocações são diferentes e faço restrição ao dogmatismo pedagógico, incompatível com a sua própria dialética.

Outros teóricos da pedagogia crítico-social dos conteúdos fornecem, paradoxalmente, argumentos abstratos e a-dialéticos: os conteúdos, transmitidos pelos professores, que possibilitam o acesso às classes populares. Esse enunciado é mágico, superposto à conjuntura brasileira, à sociedade de classes, ao regime político e econômico, à dominação do Estado, aos responsáveis pela escola pública e particular.

Na verdade, a contradição entre as classes dominantes e as classes subalternas está também no conteúdo, dependente, pois, de uma formação social e historicamente definida. O homogêneo/heterogêneo e a hegemonia política apropriam o saber, isto é, o recorte do conhecimento, vinculado aos objetivos e valores políticos, culturais e econômicos. Depois de instalado o saber, consolidado o *establishment* capitalista, o saber que instrumenta o poder, e vice-versa, desaparece a revolução burguesa, o iluminismo e o racionalismo dos fins e valores, para estabelecer a racionalidade e o domínio dos meios, que, fetichizados, se convertem em decisões políticas do estado e das classes dominantes. E esse pensamento organizatório contém o estruturalismo a-histórico, no plano primordialmente do saber, e a tecnocracia, principalmente do poder. Para inverter de baixo para cima, é preciso uma estratégia política e técnica, na qual a prática popular se articule com os intelectuais.

Realmente, as camadas populares deixaram de incorporar a convicção que as elites dominantes lhes transmitiram – e elas acabaram por internalizar – da imutabilidade da ordem (física e social) que as degrada. Donde o corte transversal da sociedade de classes, costurada pela ideologia liberal. O trabalho, no sentido genérico, constrói a polis e, ao mesmo tempo, é marginalizado na

despossessão quanto aos valores do trabalho, da cidadania e da cultura. Entretanto, em vez da fixidez, do Quadro de Quesnay, há a transição dialética da conservação para a mudança, de baixo para cima, da homogeneização para a heterogeneidade e vice-versa, com mecanismos apropriados na síntese superadora.

Apesar da contribuição importante dos pedagogos brasileiros ligados à teoria crítico-social dos conteúdos, as falhas fundamentais dessa teoria correspondem precisamente aos seus principais critérios norteadores, isto é, à função e ao papel do educador, à especificação do ato pedagógico e à relativa independência da escola face à sociedade. Além disso, considero rígida a distinção entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. A parte positiva desta última consiste na diferença como categoria do saber, isto é, o outro, o projeto, a interrogação, a criatividade, a experiência, a problematização. Atualmente, revela-se o pensamento organizatório de uma vertente poderosa da cultura ocidental, precisamente para achatar a diferença. É a ideologia que corrói o conteúdo, substituído pela racionalidade técnica. Quanto ao problema das discriminações sociais, poderia ser aprofundada a análise: a rota de reconstrução da experiência individual e social contrapõe-se à rota da conjuntura social, política e econômica dentro da contradição, isto é, a homogeneidade falsa e a heterogeneidade real, na qual o inconsciente ideológico encobre a discriminação social. É a parte negativa da Escola Nova.

Quanto à Escola Tradicional, constitui um equívoco em relação à modificação, realizada da "tradição antiga" para o nexo escola-vida, nutrida de noções concretas, através do interior da personalidade. A civilização moderna não corresponde ao quadro de Gramsci, sobretudo transposto na cultura contemporânea e polêmica.

Gostaria de enfatizar o problema da homogeneidade e fazer algumas considerações. No Brasil, existem vertentes bastante separadas, os intelectuais e os tecnocratas, aqueles inseridos na sociedade

civil, e estes albergados no poder do Estado, sem a ponte entre os protagonistas pela qual se alcançaria o projeto político e social. Ora, o intelectual tem como uma das funções principais atar vertentes no saber e no poder, na sociedade e na cultura. E o processo dialético se faz homogeneizante e, ao mesmo tempo, heterogeneizante na dimensão da sociedade histórica. A democracia moderna encerra, entre outras categorias, a sociedade constituída e a contradição, a "consciência real" e a "consciência possível", e mais, o contínuo e o descontínuo, a unidade e a diversidade, o pluralismo, a diferença, a singularidade e as temporalidades simultâneas. Eu distinguiria a visão historicista, que é maciçamente homogênea (susceptível de ser questionada em relação a Gramsci), da visão historializadora, precisamente pela mediação que articula as categorias aqui referidas, estabelecendo então o movimento de transição do passado para o presente. A transição, nesse caso, tem um mínimo de organicidade, a qual, entretanto, contém mudanças historicamente qualitativas, reveladas pelo contraponto dialético. Por isso Lévi-Strauss é coerente na sua concepção, definindo a sincronia e a diacronia, sucessivamente, sem historicidade, enquanto que a minha concepção se pauta por outro horizonte, o dialético.

Quanto às mutações referidas, corresponderiam, em parte, aos conteúdos vivos e aos conteúdos reificados na transição dialética. Para explicitar esse tema, o tempo e o espaço sociais correspondem à conjuntura orgânica cuja potencialidade está ainda explorada na formação social, na qual, entretanto, se instala a contradição. Ela contém negatividade, que significa, ao mesmo tempo, o conteúdo objetivado e o conteúdo incoativo e virtual. Outro ângulo de homogeneização seria o de que a ciência não é burguesa na sociedade de classes, mas, logo depois, com o saber, tendencialmente instrumentalizada, codificada, integrada, homogeneizada no plano cultural, político e econômico, através da ideologia. Entretanto, a própria ciência (sobretudo, obviamente, as ciências humanas) emer-

ge das condições possíveis na formação social e histórica, revelada e mobilizada, implícita ou explicitamente, na práxis e na teoria, pela transformação social. Estabelece, então, o nexo de homogeneização (a sincronia aparente, já que, ao contrário, há temporalidades simultaneamente diferentes, embora elas existam, às vezes embutidas, com homogeneização relativa, orgânica, na sociedade constituída) e heterogeneização na contradição explícita através da síntese dialética, sempre refeita e superada, procurando articular a *paideia* e a *politheia*, a cultura e o poder.

O problema da homogeneização deve ser ainda mais aclarado. A meu ver, a homogeneização significa o conteúdo devidamente apropriado pelo tempo e espaço social – aliás, tempos e espaços sociais, convergindo, dialeticamente, para a direção da unidade e da diversidade. Por exemplo, a educação básica para os alunos do 1º e 2º graus é o enunciado não só do Ministério da Educação, mas também das lideranças democráticas empenhadas na educação. Mas, é preciso distinguir os primeiros graus do ensino e os outros, superiores, já que estes se amplificam e diversificam quanto não só às áreas de conhecimento, mas também quanto ao pluralismo e à heterogeneidade. Aliás, sobre a educação básica, esse enunciado precisa ser nuançado. Primeiro, é pertinente a definição, estipulada pelo documento do Ministério da Educação, sob o título *Educação para Todos – Caminho para Mudança*: "A educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade". Segundo, o sistema educacional brasileiro pretende uniformizar, a ordem é homogeneizar o saber, imposta pelas classes dominantes. A estratégia perversa desse saber consiste em dissolver o conteúdo, não só o saber através das matérias escolares, mas, também, os grupos, as

instituições, a diferença entre as classes e os movimentos sociais. Simplificar, uniformizar é perder a substância e a diferença, como se fosse um só estômago, ignorando os estômagos diferentes, pois cada um tem o seu. Estômago fascista, ditadura do saber.

Em termos pedagógicos e filosóficos, o conteúdo significa a substância do objeto significante pelo sujeito; e o método, neste caso, significa o conteúdo estruturado e coerente. Aliás, tento definir esse problema com sugestões aproximativas, por exemplo: o conteúdo é o concreto atravessado pela abstração que o elucida, elaborado pela consciência intencional e histórica; ou o conteúdo é a totalidade concreta de dados na Natureza, os quais o homem estrutura na História e na Cultura através do sujeito e do objeto, as coisas apropriadas pelo valor e pela linguagem (o signo – significado/significante) e os símbolos.

Alguns educadores brasileiros, às vezes, incorrem em equívoco, em termos históricos e epistemológicos, quanto ao problema do conteúdo na escola. Acho muito limitada sua análise, primeiro, confinada à escola (sobretudo a Escola Tradicional e a Escola Nova, cuja tipologia é um tanto artificiosa), em uma postura primordialmente pedagógica, mesclada, às vezes, com Psicologia; segundo – mais importante ainda –, afastada das verdadeiras dimensões do conteúdo em termos filosóficos. É claro que os conteúdos são fundamentais no ensino e na cultura, na escola e também fora dela; mas, no fundo, o conteúdo é ontológico e histórico, bem como cultural, social e político.

CRONOLOGIA

1927 - Nasce a 9 de fevereiro de 1927, em Cuiabá, Mato Grosso, filho de João Mendes da Silva e Souza e D. Maria da Conceição Castelo Branco Mendes de Souza. Em abril do mesmo ano, a família retorna à Paraíba.

1939 - Ingressa, aos 12 anos, no Seminário Arquidiocesano de João Pessoa, onde faz o curso secundário e estudos de filosofia.

1946 - Conclui o curso de filosofia no Seminário Arquidiocesano de João Pessoa.

1949 - Conclui o bacharelado em letras clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega, no Recife, tendo colado grau em 8 de dezembro de 1949.

1950 - Recebe o diploma de licenciatura pPedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Pernambuco.

1951 - É nomeado secretário da Prefeitura de Campina Grande, pelo prefeito Elpídio de Almeida, mediante Decreto nº 178, de 2 de maio de 1951.

1952 - É designado diretor do departamento de Educação do Estado da Paraíba, pelo Decreto de 12/05/51; assume, também, como professor titular, a cadeira de sociologia da educação na Faculdade de Filosofia da Paraíba.

1954 - Diploma-se como bacharel em direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco. Assume como professor titular a cadeira de história e filosofia da educação no Instituto de Educação da Paraíba. É designado secretário de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, durante as administrações de José Américo de Almeida e Flávio Ribeiro Coutinho. Presta concurso público e é admitido na função de inspetor de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (Portaria Ministerial nº 595, de 26/11/54).

1955 - Torna-se professor titular de filosofia geral da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora de Lourdes, em João Pessoa. Recebe o diploma de sócio honorário da Orquestra Sinfônica da Paraíba.

1956 - Organiza a Universidade Estadual da Paraíba, atual Universidade Federal da Paraíba e assume como seu primeiro Reitor.

1957 - Realiza viagem à Europa, durante cerca de um ano, com a finalidade de observar os sistemas educacionais da França e da Alemanha, visitando, também, algumas universidade inglesas.

1958 - É designado supervisor da campanha de educação complementar do Inep, atendendo a convite de Anísio Teixeira. É contratado como professor de filosofia da educação, do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

1959 - Participa de pesquisa sobre as condições de trabalho em algumas universidades brasileiras e as experiências de intercâmbio cultural no campo das humanidades e ciências sociais, para o American Council of Learned Societies. Ministra curso de filosofia da educação para professores secundários, promovido pela diretoria de ensino secundário (Cades/MEC), na cidade do Rio de Janeiro.

1960 - Dirige o setor de filosofia da *Enciclopédia Brasileira*, a cargo do Instituto Nacional do Livro, coordenando a seção de religião.

1961 - É nomeado diretor do ensino superior do Ministério da Educação e Cultura pelo Decreto de 04/10/61, por indicação de Anísio Teixeira ao ministro Oliveira Brito, cargo que exerceu no período 1961/1964. É designado membro do Conselho de Produtividade da Confederação Nacional da Indústria, pela Portaria de 21/11/61. Integra a delegação brasileira, proferindo a conferência de abertura do Congresso Internacional de Universidades Populares, realizado em Buenos Aires, sobre o tema "Conceito e perspectivas da cultura popular".

1962 - Integra, na condição de titular da diretoria do ensino superior do Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Saúde, de acordo com o Decreto nº 847, de 5 de abril de 1962, que aprova o Regimento do referido Conselho (DOU 09/04/1962, p. 4026).

1963 - É nomeado para integrar o Conselho Consultivo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, mediante decreto coletivo de 24/09/63.

1964 - É designado para o Conselho Federal de Educação, mediante Decreto de 18 de março de 1964 (DOU 19/03/1964, p.2660), tendo sido afastado de suas funções, como membro desse Conselho, em setembro de 1969.

1965 - Casa-se, em 24 de julho, com Maria Márcia de Barros Lima. Assume a cadeira de história do pensamento econômico na Faculdade de Ciências Econômicas e, mais tarde, a de sociologia, na Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Presta consultoria técnica em recursos humanos e educação (1965 a 1970) à empresa Serviços e Planejamento Ltda., Rio de Janeiro.

1966 - Nasce o primeiro filho, André, em 30 de julho. É designado coordenador da Comissão Inep/Unesco, instituída no âmbito do Ministério da Educação,

com o objetivo de promover os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas Educacionais (Ceose), prestando cooperação técnica em matéria de planejamento, organização educacional e reestruturação dos sistemas educacionais dos estados de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Portaria nº 142, do Diretor do Inep, de 16/08/66). Integra a Associação Brasileira de Educação (ABE), como membro do Conselho Diretor.

1967 - Participa da Comissão de Especialistas que, sob os auspícios da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaborou o plano de estruturação de uma Faculdade de Educação (1967 a 1969).

1968 - Visita instituições educacionais da França e da Alemanha, a convite dos respectivos governos. É designado perito da Unesco e, na qualidade de representante da América Latina, participa de reunião promovida por esse órgão, em Moscou, para um grupo de dez especialistas, a fim de estudar a comparabilidade e a equivalência internacional dos certificados de estudos secundários e dos diplomas e graus universitários. Presta depoimento na Comissão Parlamentar de Inquérito que investigou as condições do Ensino Superior no Brasil. É eleito presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia, seção Guanabara (1968-1969). É transferido da Universidade Federal da Paraíba para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nasce o segundo filho, Daniel, em 23 de outubro.

1969 - É designado professor titular de fundamentos sociológicos da educação da Faculdade de Educação da UFRJ, assumindo a chefia do departamento de fundamentos sociológicos da educação na mesma Faculdade. Coordena e é professor do curso de especialização em planejamento educacional realizado pela Universidade do Estado da Guanabara. Profere aula magna na Universidade do Estado da Guanabara sobre o tema "A hora da Universidade". É indicado relator-geral da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pelo Inep, em São Paulo. Trabalha como consultor da Equipe de Levantamentos e Diagnósticos do Serviço de Assistência Técnica do Inep. Participa de painel sobre "O novo currículo médico", na Universidade Federal Fluminense, durante a VII Reunião Anual da Associação Brasileira de Escolas Médicas. Integra o grupo de trabalho encarregado de elaborar um plano de reestruturação da Universidade do Estado da Guanabara (Portaria nº 26, de 4/03/69). Em decorrência do Ato Institucional nº 5, é aposentado nos cargos que ocupa na administração direta ou indireta da União e afastado do Conselho Federal de Educação, mediante Decreto de 29/08/69, publicado no DOU de 09/09/69.

1970 - É designado professor adjunto do departamento de educação da PUC-Rio, assumindo a coordenação da área de concentração em planejamento educacional e sendo professor da disciplina de mesmo nome, no mestrado

de educação dessa universidade, na qual permanece até 1986. Presta consultoria técnica em assuntos educacionais à empresa Projetos, Planejamentos e Pesquisas Ltda., de São Paulo.

1971 - Torna-se membro da equipe da *Enciclopédia Mirador Internacional – Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.*, na parte de filosofia. Elabora o projeto de estruturação dos cursos de pós-graduação do departamento de ciências sociais da PUC-Rio. É designado assessor técnico da Fundação Getúlio Vargas, participando das sessões das comissões de planejamento e programação das atividades do Instituto de Estudos Superiores em Educação (Iesae/FGV).

1972 - Sofre derrame cerebral em fevereiro. Inicia paciente trabalho de recuperação, particularmente de terapia da palavra.

1973 - Trabalha como consultor do *Thesaurus brasileiro de educação,* em organização no Inep (1973-1975). Retoma as atividades de magistério na PUC-Rio, na disciplina planejamento educacional, a partir do segundo semestre, atuando no programa de pós-graduação em educação dessa universidade.

1974 - É designado professor titular de filosofia da educação e filosofia da educação brasileira no mestrado de educação do FGV/Iesae, coordenando a disciplina teorias da educação e integrando o Conselho Coordenador desse Instituto.

1976 - Elabora o projeto de pesquisa "Filosofia da educação brasileira", no FGV/Iesae.

1977 - Coordena o projeto integrado de pesquisa "Filosofia da educação brasileira", no FGV/Iesae, com apoio do Inep e a participação de professores da PUC-SP, USP e do próprio FGV/Iesae. O relatório final da pesquisa, concluída em 1979, foi publicado pela Editora Civilização Brasileira em 1983, com o mesmo título da pesquisa. Integra o Conselho Editorial da revista *Fórum Educacional*, no FGV/Iesae.

1978 - Participa de seminário sobre "O Sistema Universitário e a Sociedade Brasileira", promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em João Pessoa, apresentando texto.

1979 - Emite parecer técnico, atendendo a solicitação da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

1980 - Reassume as funções de professor titular da UFRJ (no departamento de filosofia da educação), atuando como docente – pesquisador até 1987 e técnico de assuntos educacionais do MEC, em consequência da Lei de Anistia.

1985 - Preside a comissão julgadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, instituído pelo MEC/Inep (Portaria Ministerial, de 02/08/85). Faz conferência sobre "A Concepção do Educador", no DSAT/MEC.

1986 - É designado assessor da sub-reitoria de ensino de graduação e corpo discente da UFRJ (Portaria nº 473, de 30/4/86). Elabora projeto de pesquisa sobre o tema "O Inep e a produção intelectual através da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*", apresentado à UFRJ. Profere conferência sobre "O pensamento educacional no Brasil", em Seminário promovido pela PUC-Rio para celebrar os *Vinte Anos de Mestrado em Educação.*

1987 - Trabalha na elaboração de projeto de pesquisa individual sobre "O saber e o poder na cultura e na educação", para o doutorado em educação da UFRJ, e atua como consultor da pesquisa "Da Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de Educação: resgate de uma história", coordenada pela professora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. Morre no Rio de Janeiro, em 9 de dezembro.

1988 - Recebe diploma de doutor *Honoris Causa* (*post-mortem*) da Universidade Federal da Paraíba, em 22 de fevereiro de 1988, e de professor emérito (*post-mortem*) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 24 de novembro de 1988.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Durmeval Trigueiro Mendes

Livros

MENDES, Durmeval Trigueiro. *Toward a theory of Educational Planning: the Brazilian case***.** Latin American Studies Center: Michigan State University, 1972, 125p.

______. *et al. Filosofia da educação brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, 239p.

______. *Concepção do educador e da universidade.* Organizador: Jader de Medeiros Britto. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, 95p.

______. *et al. Filosofia política da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio/UFRJ, 1990, 213p.

______. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2000. 198p.

______. *Ensaios sobre educação e universidade.* Organizadores: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 218p.

Introdução e prefácios de livros

MENDES, Durmeval Trigueiro. Introdução. Ginásios pluricurriculares: o projeto arquitetônico em face do projeto pedagógico. In: *Ginásios pluricurriculares*. Rio de Janeiro: M. Roberto Arquitetos, 1971.

______. Universidade, teatro e povo. Prefácio à versão portuguesa de "*Os mistérios da missa", de* Calderon de La Barca, constante da "Coleção Universitária de Teatro", organizada pela Diretoria do Ensino Superior do MEC. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, p. 5-13.

______. Prefácio. In: Clarice Nunes *Escola e dependência: O ensino secundário e a manutenção da ordem***.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 7-14.

______. Prefácio. In: Luiz Cavalieri Basílio. *O menor e a ideologia da segurança nacional.* Belo Horizonte: Vega/Novo Espaço, 1985, 3 p.

______. Prefácio. In: Maria Luiza Penna. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. XIII-IXX.

Artigos em periódicos

MENDES, Durmeval Trigueiro. Tristão de Athayde. *A União,* João Pessoa, 2 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – I. *A União*, João Pessoa, 14 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – II. *A União*, João Pessoa, 20 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – III. *A União*, João Pessoa, 22 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – IV. *A União*, João Pessoa, 23 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – V. *A União*, João Pessoa, 25 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – VI. *A União*, João Pessoa, 26 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – VII. O ensino rural. *A União*, João Pessoa, 27 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – VIII. Educação artística. *A União*, João Pessoa, 28 set. 1956.

______. O Ensino Primário na Paraíba – IX. *A União,* João Pessoa, 20 out. 1956.

______. A Universidade e seus problemas atuais – I. *A União*, João Pessoa, 23 dez. 1956.

______. A Universidade e seus problemas atuais – II. *A União*, João Pessoa, 28 dez. 1956.

______. Nova política para o ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n.84, p.187-192, out./dez. 1961.

______. Planejamento do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n.98, p. 189-207, abr./jun. 1965.

______. Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n.101, p.77-90, jan./mar. 1966.

______. Colóquios regionais sobre organização dos sistemas estaduais de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n.103, p.153-157, jul./set. 1966.

______. Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n.104, p. 335-350, out./dez.1966.

______. Governo da universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n.105, p.68-90, jan./mar. 1967.

______. Educação complementar: análise da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n.106, p.219-225, abr./jun. 1967.

______. O problema dos excedentes e a reforma universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 48, n.107, p.163-168, jul./set. 1967

______. Expansão do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,** Rio de Janeiro, v. 48, n.108, p.209-234, out./dez. 1967.

______. A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n.112, p.223-231 out./dez. 1968.

______. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n.113, p.9-18, jan./mar. 1969.

______. Educação e tecnocracia. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, n.3, p. 6, mar. 1971.

______. Em busca de uma consciência original. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, n.9, p. 10, jan. 1972.

______. Pesquisa e ensino no mestrado de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 58, n.128, p.249-264, out./dez. 1972.

______. Ensino Superior no Brasil: política do governo. *Jornal de Letras*, Rio de Janeiro, n.15, dez.1972.

______. Realidade, experiência e criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 59, n.130, p. 227-240, abr./jun. 1973.

______. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, ano 68, n.2, p. 5-12, mar. 1974.

______. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 60, n.134, p.140-172, abr./jun. 1974.

______. Criatividade. A redefinição do papel do indivíduo na sociedade. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 ago. 1974.

______. Indicações para uma Política de Pesquisa da Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 60, n.136, p. 481-495, out./dez. 1974.

______. Para um balanço da educação brasileira. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, ano 69, n.2, p. 85-92, mar. 1975.

______. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, ano 69, n.6, p. 15-18, ago. 1975.

______. Notas para a filosofia da educação brasileira. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p. 93-100, jan./mar. 1977.

______. Depoimento. *Revista Ande*, São Paulo, n.6, p. 29-35, 1983

______. Anotações sobre o pensamento educacional do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 68, n.160, p. 493-506, set./dez. 1987.

Pareceres, indicações e estudos no Conselho Federal de Educação

1. Parecer nº 254/64, aprovado em 2/6/1964. Faculdade de Ciências Econômicas de Guaratinguetá / SP (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.27, p.32-33, jul.1964.
2. Segundo Adendo ao Parecer nº 254/63. Aprovado em 2/6/1964. (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.28, p.128, ago.1964.
3. Parecer nº 165/64, aprovado em 3/7/1964. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica do Paraná (Regimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.28, p.26-28, ago.1964.
4. Parecer nº 188/64, aprovado em 22/7/1964. Instituto Cultural e Educacional "João Herculano" - Sete Lagoas/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.29, p.25-28, set.1964.
5. Parecer nº 211/64, aprovado em 24/7/1964. Faculdade de Direito da Universidade Católica de Pelotas (Solicitação de reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.29, p.35-39, set.1964.
6. Parecer nº 17/64 (adendo), aprovado em 3/9/1964. Faculdade de Filosofia Dom José -Sobral/CE (Solicitação de reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.30, p.35, out.1964.
7. Parecer nº 254/64, aprovado em 4/9/1964. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Nova Iguaçu/RJ (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.30, p.34, out.1964.
8. Indicação transformada no Parecer nº 239/64. Inspeção e ajuda técnica às escolas superiores – Fundamentos e normas para uma nova política. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.31, p.103-106, nov.1964.
9. Parecer nº 343/64, aprovado em 13/11/1964. Escola de Administração do Ceará (Solicitação de reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.32, p.42-48, dez.1964.
10. Parecer nº 355/64, aprovado em 13/11/1964. Obrigatoriedade de cursos de extensão. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.32, p.95-96, dez.1964.
11. Parecer nº 386/64, aprovado em 1/12/1964. Conceito de complementação de currículo no ensino superior. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.33, p.63-66, jan.1965.
12. Parecer nº 343/64 (adendo), aprovado em 2/12/1964. Curso de Administração Pública da Escola de Administração do Ceará (Reconhecimento autorizado). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.33, p.32-33, jan.1965.
13. Parecer nº 394/64, aprovado em 3/12/1964. Faculdade de Ciências Econô-

micas de Guaratinguetá/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.33, p.18-19, jan.1965.
14. Parecer nº 211/64 (2º adendo), aprovado em 9/12/1964. Faculdade de Direito "Clóvis Bevilácqua" da Universidade Católica de Pelotas/RS (Solicitação de reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.33, p.31-32, jan.1965.
15. Comentário ao Parecer do Conselheiro Valnir Chagas sobre duração dos cursos superiores. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.34, p.126-128, fev.1965.
16. Sobre planejamento do ensino superior. Esboço de uma metodologia (Estudo especial). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.35, p.45-63, mar.1965.
17. Parecer nº 134/65, aprovado em 7/4/1965.Faculdade de Direito "Laudo Camargo"– Ribeirão Preto/SP (Aprova regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.36, p.34, abr.1965.
18. Parecer nº 157/65, aprovado em 9/4/1965. Faculdade de Filosofia da PUC do Rio de Janeiro (Aprova alterações no Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.36, p.36, abr.1965.
19. Parecer nº 172/65, aprovado em 9/4/1965. Escola de Administração do Ceará (Aprova alterações no Regimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.36, p.36, abr.1965.
20. Parecer nº 183/65, aprovado em 9/4/1065. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juiz de Fora – Curso de Pedagogia (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.36, p.50-52, abr.1965.
21. Parecer nº 164/65, aprovado em 9/4/1965. Faculdade de Direito "Clóvis Bevilácqua" - Pelotas/RS (Solicita reconhecimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.36, p.54, abr.1965.
22. Parecer nº 160/65, aprovado em 9/4/1965. Curso de Biblioteconomia da Universidade de Minas Gerais (Incorporação). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.36, p.88, abr.1965.
23. Parecer nº 164/65, aprovado em 5/5/1965. Faculdade de Direito da Universidade Católica de Pelotas/RS (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.37, p.25-26, maio 1965.
24. Parecer nº 215/65, aprovado em 6/5/1965. Escola de Administração do Ceará (Indicação de professores). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.37, p.52-53, maio 1965.
25. Indicação nº 10, aprovada em 7/5/1965. Novo sistema de relações entre o MEC e as escolas superiores: cooperação técnica, planejamento e inspeção por especialistas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.37, p.64-68, maio 1965.
26. Parecer nº 774/65, aprovado em 9/7/1965. Faculdade de Direito de Campo Grande/MS (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.39, p.34-37, jul.1965.

27. Parecer nº 297/65, aprovado em 5/8/1965. Faculdade de Direito de Sergipe (Aprova Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.40, p.26, ago.1965.
28. Parecer nº 283/65, aprovado em 6/8/1965. Faculdade de Filosofia da Universidade de Goiás (Aprova Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.40, p.25, ago.1965.
29. Parecer nº 470/65, aprovado em 6/8/1965. Faculdade Nacional de Ciências Econômicas (Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.40, p.30, ago.1965.
30. Parecer nº 774/65, aprovado em 17/9/1965. Faculdade de Direito de Campo Grande/MS (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.41, p.29-30, set.1965.
31. Parecer nº 866/65, aprovado em 17/9/1965. Faculdade de Direito de Tupã/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.41, p.30-33, set. 1965.
32. Parecer nº 810/65, aprovado em 17/9/1965. Escola de Administração do Ceará (Representação de dois candidatos ao magistério). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.41, p.54, set.1965.
33. Parecer nº 763/65, aprovado em 13/10/1965. Faculdade de Direito da Universidade Católica de Pernambuco (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.42, p.38-41, out.1965.
34. Parecer nº 810/65, aprovado em 13/10/1965. Escola de Administração do Ceará (Recurso de candidatos ao magistério). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.42, p.56-57, set.1965.
35. Parecer nº 911/65, aprovado em 14/10/1965. Escola de Engenharia de Uberlândia/MG (Escolha de representantes do corpo discente – Regimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.42, p.26, out.1965.
36. Parecer nº 774/65, aprovado em 15/10/1965. Faculdade de Direito de Campo Grande/MS (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.42, p.33-34, out.1965.
37. Parecer nº 452/65, aprovado em 12/11/1965. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.43, p.26, nov.1965.
38. Parecer nº 1014/65, aprovado em 24/1/1966. Faculdade de Filosofia de Campos/RJ. Curso de Matemática (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.45, p.43-45, jan.1966.
39. Parecer nº 1/66, aprovado em 25/1/1966.Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté/SP (Indicação de professora). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.45, p.70, jan.1966.
40. Parecer nº 26/66, aprovado em 27/1/1966. Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica do Paraná (Alteração de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.45, p.26, jan.1966.

41. Parecer nº 42/66, aprovado em 27/1/1966. Faculdade de Farmácia e Odontologia da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (Alteração de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.45, p.30-31, jan.1966.
42. Parecer nº 28/66, aprovado em 27/1/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juiz de Fora/MG – Criação do Curso de Pedagogia (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.45, p.48-49, jan.1966.
43. Parecer nº 41/66, aprovado em 27/1/1966. Escola de Administração do Ceará (Pedido de reconsideração de professor impugnado). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.45, p.87-88, jan.1966.
44. Parecer nº 88/66, aprovado em 3/2/1966. Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (Alteração de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.46, p.14, fev.1966.
45. Parecer nº 90/66, aprovado em 3/2/1966. Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul/RS (Adaptação do Regimento à Lei 4464). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.46, p.21, fev.1966.
46. Parecer nº 94/66, aprovado em 3/2/1966. Faculdade de Direito de Curitiba/PR (Adaptação de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.46, p.21, fev.1966.
47. Indicação nº 19, aprovada em 3/2/1966. Sobre o currículo mínimo dos cursos de Administração. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.46, p.80, fev.1966.
48. Parecer nº 149/66, aprovado em 11/3/1966. Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto/SP (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.47, p.47-49, mar.1966.
49. Parecer nº 227/66, aprovado em 14/4/1966. Escola de Engenharia da Universidade Federal de Alagoas (Adaptação de Regimento à Lei 4464). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.50, p.19-22, abr.1966.
50. Parecer nº 256/66, aprovado em 15/4/1966. Escola Médica do Rio de Janeiro (Adaptação de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.50, p.26, abr.1966.
51. Parecer nº 250/66, aprovado em 15/4/1966. Faculdade de Filosofia de Passo Fundo/RS (Autorização para funcionamento de Cursos de Ciências Naturais e Estudos Sociais). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.50, p.53-56, abr.1966
52. Parecer nº 246/66, aprovado em 15/4/1966. Criação de Curso de Licenciatura em Ciências da PUC/RS (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.51, p.42, abr.1966.
53. Parecer nº 248/66, aprovado em 15/4/1966. Faculdade de Filosofia de Campos/RJ (Indicação de professor). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.51, p.45, abr.1966.
54. Parecer nº 257/66, aprovado em 15/4/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Viamão/RS (Indicação de professor) *Documenta*, Rio de Janeiro, n.51, p.49-50, abr.1966.

55. Parecer nº 312/66, aprovado em 5/5/1966. Faculdade de Filosofia de Passo Fundo/RS – Cursos de Ciências Naturais e Estudos Sociais (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.52, p.17, maio1966.
56. Parecer nº 279/66, aprovado em 3/5/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caxias/RS (Aprovação de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.52, p.34, maio1966.
57. Parecer nº 299/66, aprovado em 5/5/1966. Universidade Católica da Bahia (Aprovação de Estatuto). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.52, p.32, maio1966.
58. Parecer nº 373/66, aprovado em 4/6/1966. Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais (Adaptação à LDB). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.54, p.27-28, jun.1966.
59. Parecer nº 372/66, aprovado em 4/6/1966. Universidade da Paraíba – Financiamento de projeto pela Finep. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.55, p.48-53, jun.1966.
60. Parecer nº 420/66, aprovado em 8/7/1966. Escola de Enfermagem de Manaus/AM (Adaptação de Regimento à Lei 4464/64). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.56, p.38, jul.1966.
61. Parecer nº 307/66 (Redação final), aprovado em 8/7/1966. Currículo mínimo de Administração. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.56, p.60-71, jul.1966.
62. Parecer nº 394/66, aprovado em 8/7/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/PR (Indicação de professora). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.56, p.89-90, jul.1966.
63. Parecer nº 396/66, aprovado em 8/7/1966.Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae/SP (Indicação de professor). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.56, p.90, jul.1966.
64. Parecer nº 477/66, aprovado em 1/9/1966. Escola de Educação Física da Universidade Católica de Minas Gerais (Aprovação de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.58, p.50-53, ago./set. 1966.
65. Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Plano de Educação. Aprovado em 1/9/1966. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.58, p.54-71, ago./set. 1966.
66. Parecer nº 480/66, aprovado em 27/9/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruguaiana/RS (Indicação de professora). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.60, p.55-56, set./out.1966.
67. Parecer nº 510/66, aprovado em 29/9/1966. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR (Adaptação à Lei 4464/64). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.35, set./out. 1966.
68. Parecer nº 499/66, aprovado em 29/9/1966. Centro Acadêmico "Hugo Simas" da Faculdade de Direito do Paraná – Denúncia contra a criação de Faculdade de Direito de Campo Grande/MS. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.64, set./out.1966.

69. Parecer nº 520/66, aprovado em 30/9/1966. Faculdade de Ciências Contábeis em Juazeiro do Norte/CE (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.11, set./out. 1966.
70. Parecer nº 521/66, aprovado em 30/9/1966. Faculdade de Filosofia da PUC/RJ (Adaptação de Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.40, set./out.1966.
71. Parecer nº 522/66, aprovado em 30/9/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae/SP (Indicação de professores). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.75-76, set./out. 1966.
72. Parecer nº 532/66, aprovado em 30/9/1966. Universidade Católica de Salvador/ BA – Consulta sobre Instituto de Agregação. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.84, set./out.1966.
73. Voto em separado (assinado por 13 Conselheiros e transformado em vencedor) ao parecer do Conselho Federal de Educação sobre uma proposta relativa à gratuidade do ensino a ser encaminhada ao projeto da nova Constituição, atendendo a solicitação do Sr. Ministro da Educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.60, p.93-94, set./out.1966.
74. Parecer nº 576/66, aprovado em 11/11/1966. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco – Cursos de Psicologia
75. Parecer nº 575/66, aprovado em 11/11/1966. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Pará (Regimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.61, p.50-51, nov.1966.
76. Parecer nº 594/66, aprovado em 9/12/1966. Escola de Administração do Ceará (Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.63, p.15, dez.1966.
77. Nota de abertura – O Ministério da Educação depois da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.64, p.5-9, dez.1966.
78. Parecer nº 576/66, aprovado em 9/12/1966. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco (Reconhecimento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.64, p.37-38, dez.1966.
79. "O Governo da Universidade". Conferência pronunciada na Sessão Plenária do "Seminário sobre Ensino Universitário", promovido pelo Conselho Federal de Educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.64, p.74-98, dez.1966.
80. "Administração da Universidade" – Resumo do texto "O Governo da Universidade". In Relatório Final do Seminário sobre Ensino Universitário. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.64, p.115-121, dez 1966.
81. Parecer nº 100/67, aprovado em 27/2/1967. Universidade Católica da Bahia (Estatuto). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.66, p.51, fev.1967.
82. Parecer nº 101/67, aprovado em 28/2/1967. Faculdade de Filosofia de Lorena/SP (Indicação de professor). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.66, p.98-99, fev.1967.

83. Parecer nº 111/67, aprovado em 2/3/1967. Faculdade de Direito de Itabirito/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.67, p.28, fev./mar.1967.
84. Indicação nº 27 – Sobre administração das Universidades brasileiras. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.67, p.71, fev./mar.1967.
85. Parecer nº 167/67, aprovado em 7/4/1967. Faculdade de Direito de Avaré/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.68, p.24-25, abr.1967.
86. Parecer nº 195/67, aprovado em 12/5/1967. Universidade Federal do Ceará (Reforma do Estatuto). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.70, p.28, maio1967.
87. Parecer nº 209/67, aprovado em 6/6/1967. Expansão do ensino superior no país. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.71, p.10-21, jun.1967; republicado na *Documenta*, Rio de Janeiro, n.91, p.122-131, set. 1968, como Anexo para o III Seminário sobre Assuntos Universitários, realizado em setembro de 1968.
88. Parecer nº 255/67, aprovado em 2/8/1967. Faculdade de Medicina de Itajubá/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.74, p.8-27, jul./ago.1967.
89. Parecer nº 284/67, aprovado em 4/8/1967. Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena/SP – Criação de Licenciatura de Letras e de Estudos Sociais (Regimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.74, p.91, jul./ago.1967.
90. Parecer nº 313/67, aprovado em 4/8/1967. Conselho Federal de Biblioteconomia – Consulta sobre criação de cursos de biblioteconomia. *Documenta*, n.74, p.118-119, jul./ago.1967.
91. Parecer nº 101/67, aprovado em 29/8/1967. Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena/SP (Indicação de professor). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.75, p.46, ago./set.1967.
92. Parecer nº 394/67, aprovado em 6/10/1967. Universidade Federal do Paraná (Plano de reestruturação). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.76, p.70-76, out.1967.
93. Parecer nº 255/67 (2º adendo), aprovado em 10/11/1967. Faculdade de Medicina de Itajubá/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.77, p.19-25, nov.1967.
94. Parecer nº 390/67, aprovado em 6/11/1967. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco – Cursos de Psicologia e de Jornalismo (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.77, p.68-69, nov.1967.
95. Parecer nº 255/67 (3º adendo), aprovado em 15/12/1967. Faculdade de Medicina de Itajubá/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.78, p.13-16, dez.1967.
96. Parecer nº 474/67, aprovado em 6/12/1967. Universidade Federal do Amazonas (Reestruturação). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.78, p.93-101, dez.1967.

97. Apreciações sintéticas do Conselheiro Durmeval Trigueiro Mendes – IV Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação – Súmula n 4, p.83-84, 1967.
98. Indicação nº 49/67, aprovada em 15/12/1967, para o III Seminário de Estudos Universitários – Sobre o Desenvolvimento do Ensino Superior. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.80, p.82-89, jan.1968.
99. Parecer nº150/68, aprovado em 11/3/1968. Faculdade de Ciências Econômicas do Maranhão – Incorporação à Universidade do Maranhão. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.82, p. 81-84, mar.1968.
100. Parecer nº 195/68, aprovado em 15/03/1968. Faculdade de Filosofia do Recife/PE – Curso de Psicologia. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.83, p.45-46, mar.1968.
101. Parecer nº 196/68, aprovado em 15/03/1968. Faculdade de Ciências Contábeis de Santo Ângelo/RS (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.83, p.46-48, mar.1968.
102. Pronunciamento feito por ocasião do término dos mandatos dos Conselheiros Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Hélder Câmara e Antônio Martins Filho. *Documenta,* Rio de Janeiro, n.83, p.109-112, mar.1968.
103. Parecer nº 268/68, aprovado em 7/5/1968. Instituto Politécnico de Ribeirão Preto/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.86, p.10-13, maio1968.
104. Parecer nº 331/68, aprovado em 10/5/1968. Escola de Administração do Ceará – Curso de Administração de Empresas (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.86, p.80-81, maio1968.
105. Parecer nº 460/68, aprovado em 5/7/1968. Faculdade de Ciências Econômicas e Administração de Empresas de Mogi das Cruzes/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.88, p.80-81, jul.1968.
106. Parecer nº 518/68, aprovado em 9/8/1968. Instituto Politécnico de Ribeirão Preto/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.89, p.49-50, ago.1968.
107. Parecer nº 517/68, aprovado em 9/8/1968. Universidade Federal do Paraná (Plano de reestruturação). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.89, p.131-132, ago.1968.
108. Parecer nº 512/68, aprovado em agosto/1968. Escola de Sociologia e Política do Rio de Janeiro/GB (Alterações no currículo). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.89, p.146-147, ago. 1968.
109. Parecer nº 529/68, aprovado em 9/8/1968. Universidade Federal do Rio de Janeiro/GB – Solicita o currículo do Curso de Engenharia de Operação nas Modalidades de Construção Civil e Construção de Estradas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.89, p.154, ago.1968.

110. "A expansão do ensino superior no Brasil" – Conferência proferida no III Seminário sobre Assuntos Universitários em 28/8/1968 no Rio de Janeiro/GB. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.91, p.26-66, set.1968.
111. Parecer nº 673/68, aprovado em 11/10/1968. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Pomba/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.93, p.37-39, out.1968
112. Parecer nº 676/68, aprovado em 11/10/1968. Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Machado Sobrinho – Juiz de Fora/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.93, p.39-40, out.1968.
113. Parecer nº 736/68, aprovado em 8/11/1968. Instituto Politécnico Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.94, p.30-33, nov.1968.
114. Parecer nº 706/68, aprovado em 7/11/1968. Universidade Federal do Paraná (Plano de reestruturação). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.94, p.59-60, nov.1968.
115. Parecer nº 713/68, aprovado em 07/11/1968. Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (Indicação de professores). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.94, p.75-76, nov.1968.
116. Parecer nº 766/68, aprovado em 3/12/1968. Universidade de Brasília – Cursos de Direito, Ciências Econômicas e Administração (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.95, p.55-64, dez.1968.
117. Parecer nº 784/68, aprovado em 4/12/1968. Instituto Politécnico Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.95, p.29-30, dez.1968.
118. Parecer nº 879/68, aprovado em 7/12/1968. Universidade de Brasília – Cursos de Direito, Ciências Econômicas e Administração (Reconhecimento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.96, p.68-70, dez.1968.
119. Parecer nº 867/68, aprovado em 13/12/1968. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo/RS (Indicação de professor). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.96, p.98, dez. 1968.
120. Parecer nº 876/68, aprovado em 17/12/1968. Escola Brasileira de Administração Pública/GB – Solicita concessão a bacharéis de Administração da Faculdade para realizarem outros cursos afins. *Documenta*, Rio de Janeiro, n.96, p.120-122, dez.1968.
121. Parecer nº 889/68, aprovado em 18/12/1968. Faculdade de Direito de Araçatuba/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.96, p.54-56, dez.1968.
122. Parecer nº 902/68, aprovado em 18/12/1968. Faculdade Estadual de Direito de Londrina/PR (Indicação de professor). *Documenta,* Rio de Janeiro, n.96, p.105-106, dez. 1968.

123. Parecer nº 38/69, aprovado em 6/2/1969. Instituto de Ciências Econômicas, Jurídicas e Sociais do Paraná – Administração (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.97, p.36-37, jan./fev.1969.
124. Parecer nº 142/69, aprovado em 3/3/1969. Universidade Federal do Paraná (Plano de reestruturação). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.99, p.73, mar.1969.
125. Parecer nº 280/69, aprovado em 11/04/1969. Faculdade de Direito e de Ciências do Instituto Educacional Piracicabano/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.100, p.42-44, abr.1969.
126. Parecer nº 296/69, aprovado em 5/5/1969. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Dr. Carlo D'Alamo Louzada" – Birigui/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.101, p.18-21, maio1969.
127. Parecer nº 29/69, aprovado em 5/5/1969. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da OMEC – Mogi das Cruzes/SP, Cursos de Psicologia, Desenho e Estudos Sociais (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.101, p.21-23, maio1969.
128. Parecer nº 373/69, aprovado em 9/5/1969. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da OMEC – Mogi das Cruzes/SP (Cumprimento de diligência do Parecer nº 297/69). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.101, p.75-76, maio1969.
129. Parecer nº 375/69, aprovado em 9/5/1969. Faculdade de Ciências Administrativas da União Universitária de Negócios e Administração – Belo Horizonte/MG (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.101, p.76-80, maio1969.
130. Parecer nº 439/69, aprovado em 13/6/1969. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.102, p.60-62, junho1969.
131. Parecer nº 492/69, aprovado em 10/7/1969. Faculdade de Direito de Araçatuba/SP (Autorização para funcionamento). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.103, p.36-37, jul.1969.
132. Parecer nº 559/69, aprovado em 7/8/1969. Faculdade Estadual de Direito de Londrina/PR (Indicação de professores). *Documenta*, Rio de Janeiro, n.104, p.91-92, ago.1969.

Outros estudos

MENDES, Durmeval Trigueiro. *Arte como um processo educativo fundamental*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1959, 4 p. dat.

______. *Comunicação cultural na América*. Rio de Janeiro: American Council of Learned Societies, 1959, 103 p. dat.

______. *Problèmes de la culture au Brésil*. Rio de Janeiro: American Council of Learned Societies, 1959, 14 p. dat.

______. *Problemas da educação*. Rio de Janeiro: Cades/MEC, 1961, 73 p. dat.

______. *Experiência e criação no campo artístico*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1962, 7 p. dat.

______. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Brasil, 1963, 39 p. dat.

______. *O homem e a cidade. Esboço de introdução a uma fenomenologia da consciência cívica*. Rio de Janeiro: Cades/MEC, 1963, 33 p. dat.

______. *Problemas da inspeção escolar*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, [1964], 6 p. mimeo.

______. *Estudo preliminar para o Plano de Desenvolvimento Integrado da Área Metropolitana de Salvador. Educação e recursos humanos*. Rio de Janeiro: SPL, 1966, 4 p. dat.

______. *Subsídios para a reforma da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: UFBA, 1966, 103 p. mimeo.

______. *O Ministério da Educação depois da LDB*. Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1966, 11 p. mimeo.

______. *Os Ceose como instrumento de ação do Ministério da Educação*. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1967, dat.

______. *Relatório sobre o sistema Educacional da Paraíba*. Rio de Janeiro: MEC/ Inep/Ceose, 1968, dat.

______. *Condições e pressupostos da mudança na política educacional*. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1967, 7 p. mimeo.

______. *Currículo mínimo de Serviço Social*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1967, 6 p. mimeo.

______. *Um sistema de assistência técnica*. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1967, 9 p. dat.

______. *A cooperação técnica estrangeira nos planos educacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Inep/MEC, 1968, 5 p. dat.

______. *Concepção, currículo e programas do curso de especialização em Princípios e Métodos do Planejamento Educacional*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado da Guanabara, 1969, 16 p. mimeo.

______. Depoimento concedido em 24.04.1968, à Comissão Parlamentar de Inquérito sobre *Ensino Superior no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1969, p.249-259.

______. *Dinamismo das universidades particulares*. Rio de Janeiro: Organização Cândido Mendes, 1970, 20 p. dat.

______. *Política educacional no mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos do Estado de São Paulo***.** São Paulo: Projetos, Planejamentos e Pesquisas Ltda. (Proagri), 1970, 32 p. mimeo.

______. *Papel das universidades católicas no Brasil***.** Rio de Janeiro: Organização Cândido Mendes, 1971, 18 p. dat.

______. *Proposta de reformulação do currículo para o curso de mestrado em educação.* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1971,10 p. dat.

______. *Proposta para o programa de pesquisas do Iesae***.** Rio de Janeiro: FGV/Iesae, 1971, 7 p. mimeo.

______. *Reflexões sobre o ensino de Filosofia.* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1971, 22 p. dat.

______. *Importância da criatividade na realização plena do homem adulto e do velho. Responsabilidade da sociedade e da educação***.** Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1971, 8 p. dat.

______. *Qualidade e quantidade em educação.* Rio de Janeiro: FGV/ Iesae, 1973, 33 p. mimeo.

——. *Análise do relatório do grupo de trabalho designado para reestruturar o currículo do Iesae***.** Rio de Janeiro, FGV/ Iesae, 1974, 66 p. mimeo.

______. *Anotações sobre o Convênio FGV/Iesae – Prodem***.** Rio de Janeiro: FGV/ Iesae, 1974, 5 p. mimeo.

______. *Subsídios para uma reforma universitária no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV/ Iesae, 23 p. mimeo.

______. *Educação de adultos*. Rio de Janeiro: Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 1976, 17 p. mimeo.

______. *Tecnocracia e formas de poder*. João Pessoa, 1978, 14 p. dat.

Obras sobre Trigueiro Mendes

BRANDÃO, Zaia. Durmeval Trigueiro Mendes: um mestre muito especial. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 85-86.

BRITTO, Jader de Medeiros. Durmeval Trigueiro, operário da filosofia da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v. 68 n. 160, p.481-491, set./dez. 1987.

______. Presença de Durmeval no Inep. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 75-80.

______. *Visão de cultura no pensamento de Durmeval Trigueiro: Anotações*. Rio de Janeiro: Proedes. Série Estudos, 008, 1994 (mimeo).

BUFFA, Esther; NOSELA, Paolo. Durmeval Trigueiro Mendes (entrevista). *In:* ______. *A educação negada*; introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991, p. 35-45.

CARVALHO, Janete Magalhães & GUIMARÃES FILHO, Charles. A atualidade do pensamento de Durmeval Trigueiro sobre a questão da universidade. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 119-173.

FREIRE, Vanda Lima Bellard e PERROTA, Maria-Peppa Vicente. Arte, cultura e linguagem no pensamento de Durmeval Trigueiro Mendes. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 87-117.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Durmeval Trigueiro e a questão da Universidade. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 43-56.

______. Durmeval Trigueiro Mendes e seu pensamento prospectivo. *In*: GARCIA, Walter (org.) *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília, Ed. Plano, 2002, v. 1. p. 93-103.

______. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30, p. 36-46, , set./dez., 2005.

______. Durmeval Trigueiro Mendes e seu legado à pós-graduação, no Brasil. *In*: *Anais do VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar, 2005, v. 1. p. 1-10.

______. Durmeval Trigueiro Mendes: ideias, concepções e atuação. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 5, p.43-53, 2006.

______. Durmeval Trigueiro Mendes, ideias e atuação. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v. 1, p 20-35.

______. BRITTO, Jader de Medeiros. O caminhar do educador: reflexões e propostas. Prefácio *in* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Ensaios sobre educação e universidade*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 7-16.

FAVERO, Osmar. Verbete: Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes. *In*: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*: da Colônia aos dias atuais. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 274-281.

______. Apresentação. *In*: MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2000, p. 7-16.

______. Ceose: Colóquios Estaduais sobre a Organização do Sistema de Educação (1967-1968). *Educação em foco*. Juiz de Fora: Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora v. 4 n. 1, p. 39-50, mar./ago. 1999.

______. Concepção de política e planejamento educacional [em Durmeval Trigueiro Mendes]. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 57-69 .

FREIRE, Vanda Lima Bellard e PERROTA, Maria-Peppa Vicente. Arte, cultura e linguagem no pensamento de Durmeval Trigueiro Mendes. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 87-117.

GRANATO, Terezinha Accioly Corseuil. Ideias filosóficas fundamentais do pensamento educacional de Durmeval Trigueiro. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 79-86.

______. Discurso. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 183-187.

HORTA, José Silvério Baía. A concepção de ensino e pesquisa de filosofia da educação brasileira em Durmeval Trigueiro Mendes. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 71-786.

LIMA, Helena Ibiapina. A atualidade de Durmeval Trigueiro Mendes em algumas questões do ensino superior. *In*: CASTANHEIRA, Maurício & RAMOS, Lilian (Orgs.). *Educação e conhecimento*: novas leituras para antigos problemas. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003, p.157-168.

MENDES, Maria Márcia Trigueiro. Discurso de agradecimento. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 189-191.

MENEZES, José Raphael de. Durmeval Trigueiro: ordem de vida e organização intelectual. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 69-73.

NUNES, Clarice. Autonomia de pensamento: o legado de Durmeval Trigueiro Mendes. *In*: Trigueiro Mendes, Durmeval. *Filosofia política e educação brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 175-181.

PAIVA, Milton. Itinerário de Durmeval: da Paraíba à educação brasileira. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 61-67.

SILVA, José Paulino da. Durmeval Trigueiro Mendes: o mestre e amigo. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 89-91.

SOARES, Gilda Maria Freitas Benevides. Atuação de Durmeval na Faculdade de Educação da UFRJ. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 87-88.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. Durmeval à frente do ensino universitário. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 81-83.

SUCUPIRA, Newton. Atuação de Durmeval no Conselho Federal de Educação. Depoimento *in:* MENDES, Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988, p. 93-95.

Textos de Trigueiro Mendes e sobre ele na internet

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Ensaios sobre educação e universidade.* Disponível em: <www.inep.gov.br/publicações/publicaçõesdiversas>. Acesso em:

AFASIA – *Diário e depoimentos.* Disponível em: <www.dr.pro.br/biotexto.htm>. Acesso em:

Outras referências bibliográficas

MENDES, Maria Márcia Trigueiro. “Discurso de agradecimento”. In: TRIGUEIRO MENDES, *Filosofia política da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p.190.

SAVIANI, Dermeval. “Entrevistando Durmeval Trigueiro”. *Revista Ande*, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 29, ago. 1983.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Discurso de posse na Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, 1961, 17 p., dat.

______. “Sobre planejamento do ensino superior; esboço de uma metodologia”. *Documenta* n. 35, p. 45-63, mar. 1965 (Estudo especial).

______. *Subsídios para o Plano de Reforma da Universidade Federal da Bahia*. 1966a, mimeo.

______. “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e social – Plano de Educação”. Separata *Documenta*, n. 58, p. 5-22, ago./set. 1966b.

______. “Governo da universidade”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, p. 68-90, jan./mar. 1967a.

______. "Expansão do ensino superior". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 48, n. 108, p. 209-234, out./dez. 1967b.

______. "Expansão do ensino superior no Brasil". *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 91, p. 26-66, set. 1968a.

______. "A universidade e sua utopia". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, p. 223-231, out./dez. 1968b.

______. *Depoimento concedido em 24.04.68 à Comissão Parlamentar de Inquérito sobre Ensino Superior no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1969, p. 249-259.

______. "Pesquisa e ensino no mestrado de educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, 249-264, out./dez., 1972.

______. *Política e planejamento*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1973a, 6 p. dat.

______. "Realidade, experiência, criação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, v. 59, n. 130, p. 227-240, abr./jun. 1973b

______. *Qualidade e quantidade na educação brasileira*. Rio de Janeiro: FGV/Iesae, 1974a, mimeo.

______. *Subsídios para uma reforma universitária no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/Iesae, 1974b, mimeo.

______. "Filosofia da educação fundamental e média". *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, ano 68, n. 2, p. 5-12, mar. 1974.c

______. "Fenomenologia do processo educativo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 140-172, abr./jun. 1974d.

______. "Para um balanço da educação brasileira". *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, ano 69, n. 2, p. 5-12, mar. 1975a.

______. "Desenvolvimento, tecnocracia e universidade". *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis, ano 69, n. 6, p. 5-18, ago. 1975b.

______. *Mestrado em planejamento da educação*; proposta de reformulação do currículo. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1975c, mimeo.

______. "Notas para a filosofia da educação brasileira". *Forum Educacional*, ano 1, n. 1, p. 93-110, jan./mar. 1977.

______. Depoimento concedido à *Revista Ande*, São Paulo, n. 6, p. 29-35, 1983a.

______. "Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez. 1987.

______. "Subsídios para a concepção do educador". In: Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988a, p. 9-20.

______. "Universidade e seus problemas atuais". In: Durmeval Trigueiro. *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1988b, p. 21-40.

______. "Seminário: O pensamento de Durmeval Trigueiro". In: Durmeval Trigueiro Mendes. *Filosofia e Política da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990, p. 41-42.